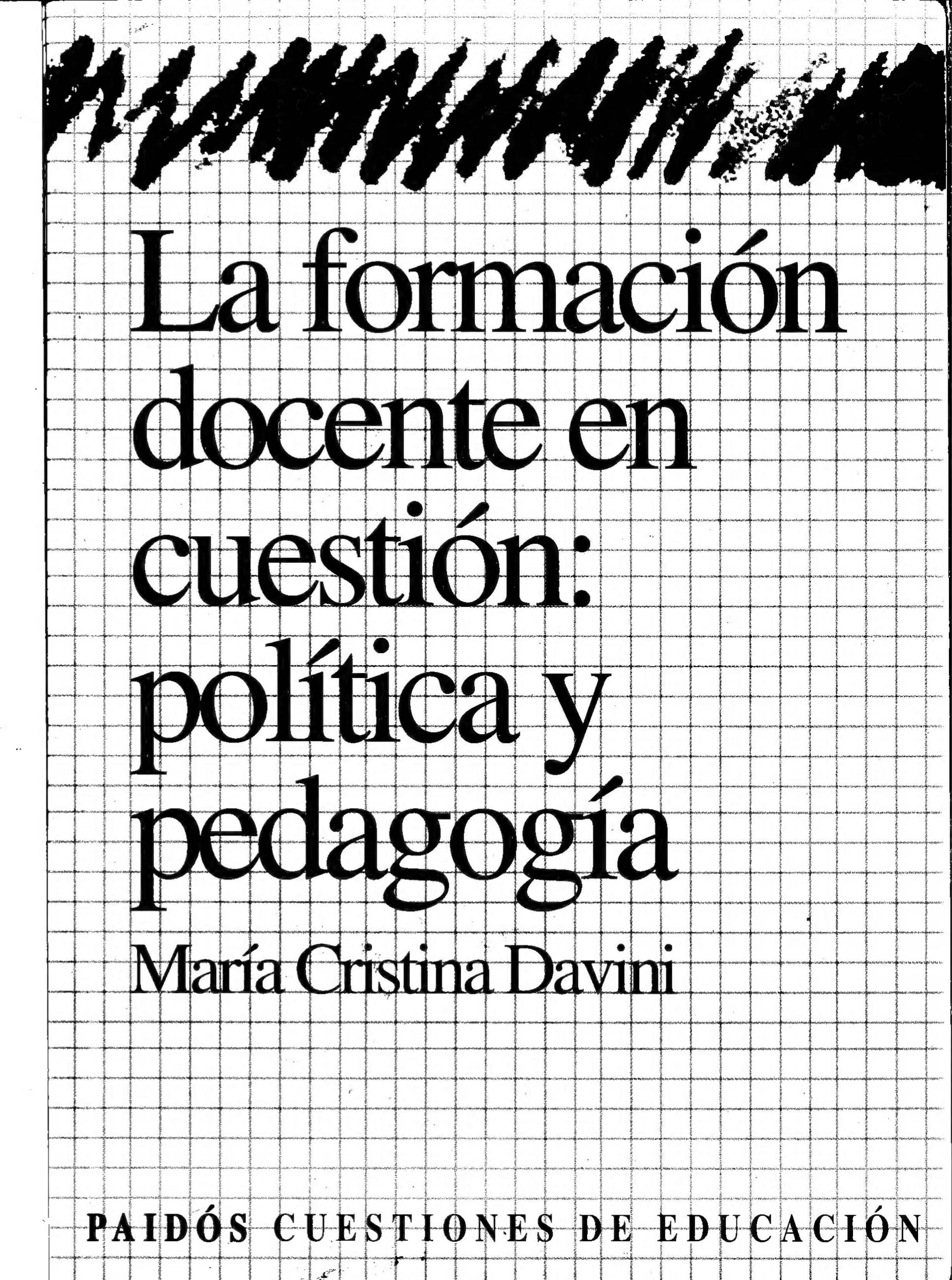


La formación docente en cuestión: política y pedagogía

María Cristina Davini

PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

Cubierta de Gustavo Macri

1a. edición, 1995
1a. reimpresión, 1997
2a. reimpresión, 2001

Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: paidosliterario@ciudad.com.ar
Ediciones Paidós Ibérica SA
Mariano Cubí 92, Barcelona
Editorial Paidós Mexicana SA
Rubén Darío 118, México D.F.

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Talleres Gráficos D'Aversa
Vicente López 318, Lanús, en febrero de 2001

ISBN 950-12-6108-5

A los maestros y profesores que con su labor construyen la escuela cada día

AGRADECIMIENTOS

Aunque un libro parezca una obra individual, es siempre fruto de un proceso cooperativo en el que están involucradas muchas personas. Este caso particular confirma esa regla de oro.

Debo, en primer término, expresar mi agradecimiento al grupo humano y profesional de la cátedra de Formación y Reciclaje Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con quienes comparto la labor de la docencia y la investigación, así como largas y profundas reflexiones sobre este importante campo de estudios de la educación. En él incluyo a numerosos graduados que, con mucho esfuerzo, colaboran diariamente en su construcción y a los estudiantes que plantean siempre nuevos y ricos desafíos.

Además de ellos, mucho debo a colegas y amigos que desde hace años acompañan estas reflexiones y comparten proyectos de trabajo conjunto, y a los grupos de docentes que estimulan de forma permanente el proceso de producción.

Un particular agradecimiento a María Carmen Delgadillo y Beatríz Alen por su apoyo y por la lectura minuciosa de los borradores. Del mismo modo, a Marcela Fridman por su disponibilidad para la organización del material.

M.C.D.

ÍNDICE

PRÓLOGO

La formación docente en cuestión: política y pedagogía nace en tiempos en que la educación ha salido a escena.

La Ley Federal de Educación 24.195 entra en vigencia durante el año de aparición de este libro. Las evaluaciones nacionales de la calidad educativa, la cuestión salarial, las condiciones de trabajo de maestros y profesores y la disminución del interés por la carrera docente son algunos de los factores que han instalado el tema en el discurso social. Políticos, funcionarios, economistas, periodistas y empresarios hoy toman posición en materia educativa.

De ahí la importancia de la aparición de esta obra. Porque ofrece una perspectiva crítica y fundamentada en un momento en el que el prejuicio amenaza a la valoración del trabajo docente.

Por otra parte, la formación de grado y el perfeccionamiento permanente constituyen dos de las líneas principales en las que se asienta la expectativa de transformación. Sobredimensionar esta perspectiva encierra el riesgo de otorgar a la formación un sentido enmendador de la crisis educativa nacional, a partir del cual la docencia, en lugar de formar parte de esta crisis, se constituiría en uno de sus responsables.

María Cristina Davini plasma en su libro tres anhelos que compartimos quienes escribimos sobre educación: tener como potenciales lectores a todos los docentes, dar cuenta de un recorrido teórico de alto nivel y proponer "una pluralidad de estrategias" para reelaborar prácticas, rumbos y concepciones.

La postura crítica del presente trabajo seguramente generará polémica. Polémica necesaria en tiempos en los que un verdadero debate debería tener como escenario el ámbito educativo restituyendo al docente su protagonismo como productor de conocimiento pedagógico.

Implicación y confrontación se ven favorecidas a lo largo de la obra por los planteos que recorren el tratamiento de la formación y del trabajo docentes: las tradiciones, el poder, la autonomía, el control social, el malestar docente, la proletarización, la conciencia crítica, los ámbitos de formación y su incidencia en la configuración de los desempeños, las concepciones que orientan cambios de planes de estudio, los variados intentos metodológicos y el reconocimiento de la función política de maestros y profesores en tanto producto de proyectos político-pedagógicos y productora de transformaciones educativas.

Pero el análisis exhaustivo y la sistematización teórica no agotan el contenido de la obra. Encontramos en ella aportes para "reconstruir una pedagogía propia de la formación permanente tanto en la educación de grado como en el perfeccionamiento en servicio", dentro de un marco que da cuenta de la tensiones que la condicionan.

Por otra parte, el libro ofrece al lector un itinerario bibliográfico que constituye una verdadera propuesta de formación para quienes deseen profundizar la temática.

Davini realiza un relevamiento de autores nacionales y extranjeros que, desde diferentes perspectivas, abordan la cuestión docente. El nivel de actualización que en este sentido propone la autora junto con la amplitud de vertientes interpretativas otorgan al lector la posibilidad de entrar en contacto con publicaciones de alto nivel teórico y producciones surgidas de prácticas concretas en el terreno de la formación y el perfeccionamiento.

En los últimos años lo publicado por los educadores argentinos expresa el carácter reflexivo de su quehacer docente y la vigencia y la significación de sus investigaciones. Esto nos permite atravesar una gran crisis educativa provistos de una frondosa producción práctica y conceptual. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* es un ejemplo de esa realidad. Encontramos en él una dimensión fundamental de la tradición pedagógica nacional: la de los educadores que construyen marcos conceptuales y que al escribir pueden ofrecerlos como modelo, como posibilidad y como utopía.

Desde las aulas universitarias, María Cristina Davini ha mantenido en cuestión la formación docente, promoviendo entre los jóvenes y los futuros educadores un temprano interés por el tema, por su indagación crítica y por su comprensión política y pedagógica.

En diversos contextos educativos, donde la formación docente y la didáctica constituyen el eje prioritario, Davini representa un claro e indispensable referente, tanto por la calidad de sus aportes como por la calidez de su participación.

Por eso, lejos ya de nuestros años estudiantiles, hemos buscado y encontrado en ella a alguien que, en anochecidos grupos de estudio, después de largas jornadas de trabajo, supo abrir fecundos espacios de aprendizaje para quienes nos dedicamos a la formación y al perfeccionamiento docentes.

Saludamos en esta obra no sólo la trayectoria de María Cristina Davini sino a numerosos docentes que en este momento histórico son mirados, y en muchos casos cuestionados, desde la óptica de su formación.

Se los necesitó heroicos para sostener la enseñanza, apóstoles para ganar poco, sanos para garantizar el presentismo, sensibles para ejercer funciones asistenciales, abiertos y flexibles para aceptar toda propuesta que las gestiones políticas quisieron implemen-

tar. Necesitémoslos ahora lúcidos para que puedan devolverle a la sociedad la parte de responsabilidad que le corresponde en los déficit de la situación educativa.

La formación docente deberá acompañarlos en esta empresa.

MARÍA CARMEN DELGADILLO
BEATRIZ ALEN

INTRODUCCIÓN

¿POR QUÉ ESTE LIBRO?

Los docentes son permanentemente impulsados a leer libros sobre la enseñanza, sobre las mejores técnicas para realizarla, sobre los alumnos y sus rasgos y necesidades psicológicas, sobre los temas que enseñan, sobre la legislación escolar o los proyectos de reforma, entre muchas otras cosas que se supone mejorarán su quehacer. Algunos lo hacen con ahínco, persiguiendo las novedades; otros, de forma más parsimoniosa; hay quienes desconfían de las novedades y prefieren basarse en la experiencia personal; finalmente, muchos ni siquiera pueden comprar libros.

Pero lo que es muchísimo menos frecuente es que los docentes sean convocados a leer sobre sí mismos. Parecería que están condenados a una suerte de activismo y que analizar la propia historia y las propias trayectorias no tiene mucho que ver con mejorar la escuela.

Sin embargo, la propuesta de este libro se apoya en una perspectiva contraria a la anterior. Supone que la revisión de nuestras

determinaciones y concepciones, nuestros propósitos y necesidades, es un punto de partida necesario...

...pero aspira también a presentar caminos de acción para el desarrollo de la docencia, dentro de un enfoque que privilegia su papel en la construcción de una escuela mejor y más democrática.

Este esfuerzo intenta hacer un doble aporte: por un lado, poner al alcance del lector una serie de materiales de circulación restringida a los ámbitos especializados, *democratizando la reflexión y el debate sobre ellos*. Por el otro, *tomar posición* proponiendo líneas de pensamiento y estrategias de acción para el desarrollo de la docencia en la formación de grado y en el contexto de trabajo.

Este libro tiene claros compañeros de ruta: los docentes. Son copilotos en este viaje aquellos que forman nuevos docentes y los que realizan actividades de perfeccionamiento en las escuelas del país. Sin embargo, el estudio y el fortalecimiento de la profesión no son una cuestión restringida a ellos. El problema es lo suficientemente amplio y complejo como para que se lo reduzca a una única dimensión y a un único segmento de la docencia.

La cuestión atañe necesariamente a todos los docentes, a los muchos miles que pueblan las escuelas todos los días, a los estudiantes de magisterio y profesorados, a los que trabajan en organismos técnicos, en las asociaciones gremiales, en programas sociales o de trabajo comunitario. En sí misma, la eficacia de las reflexiones que se proponen no se alcanzaría si no los incluyesen.

Vamos a pensar que se trata de gente que ve con preocupación la pérdida de legitimidad de las escuelas y de los institutos que forman docentes, la pérdida de legitimidad de la profesión, la dispersión de esfuerzos, las condiciones de trabajo, la baja pertenencia de los sujetos a los proyectos que se les proponen, la fragmentación institucional, y que, en términos generales, sienten que es muy difícil introducir cambios.

También vamos a pensar que los lectores pertenecen al grupo de los que no se dan por vencidos y buscan porfiadamente la forma de hacer que las organizaciones educativas tengan sentido y que la

docencia construya una propuesta distinta, solidaria en una sociedad más democrática.

Tal vez en esta coyuntura política de reformas del sistema educativo sea conveniente detenerse a pensar dónde estamos situados y a proponer caminos para reorientar las acciones. En este sentido, la problemática de la formación y del desarrollo de la docencia es una de las cuestiones más relevantes.

UNAS PALABRAS ACERCA DE QUÉ TRATA ESTE LIBRO...

Esta obra es para docentes y trata de los docentes, de sus historias, de sus conflictos, de sus espacios de actuación, de sus supuestos. También aproxima reflexiones acerca de caminos para la participación, para su inserción activa en las decisiones que atañen a su formación y a su labor y estrategias concretas para su desarrollo.

La propuesta de diálogo con los lectores se organiza en cinco capítulos, cada uno de los cuales trata una dimensión relevante de la problemática. Sin embargo, ellos se articulan y entretejen, dado que cada ángulo de análisis reconoce las influencias y los condicionantes del otro. Ello no es una simple opción de trabajo: la cuestión de la docencia, de su formación y de su desarrollo representa una configuración compleja. Incluye problemas pedagógicos y técnicos pero nunca meramente técnicos.

Lo primero es revisar nuestros compromisos y la historia incorporada en nosotros mismos. Por ello, el primer capítulo nos remonta a las tradiciones en la formación que, como productos de la historia, están presentes en las políticas, en las imágenes sociales, en las organizaciones y en la propia conciencia de los docentes. Junto a ellas, se verifica la coexistencia de tendencias de oposición a aquellos mandatos que no han conseguido materializarse en programas de acción.

En este capítulo se revisan, también, las concepciones recientes y actuales en el debate sobre la docencia y las incertezas de los

caminos que se abren. Reflexionar sobre todo ello no es un mero ejercicio sino una imperiosa necesidad para visualizar nuestros propios supuestos.

El segundo capítulo trata las difíciles relaciones entre el control social y la autonomía en el trabajo docente. Para ello se analizan los rasgos medulares del trabajo pedagógico, las condiciones de trabajo y los efectos que han producido y producen en la configuración de la docencia y la insoslayable autonomía docente en el aula y en el desarrollo del currículum real.

Pero la escuela es un espacio público, que no se agota en decisiones privadas. El capítulo aspira a cuestionar nuestras propias prácticas y a articular los espacios de participación social para construir un control público democrático. Sin duda, por detrás de ello, existe la intención de mejorar la escuela a través de procesos de transformación de las prácticas sociales y pedagógicas.

Recuperando líneas de análisis anteriores, el tercer capítulo aborda los problemas derivados de los modos institucionales de formación de los docentes, en sus distintas fases, considerando el ambiente de las escuelas, de los institutos y de las universidades.

Aquellos problemas se plasman en las lógicas pedagógicas de formación, cuestión que es tratada en el cuarto capítulo. En él, se mira hacia el interior del proceso formativo de los docentes y sus desencuentros. El análisis tiende a justificar la necesidad de reconstruir una pedagogía propia para la formación y el perfeccionamiento de los docentes, como criterios sustantivos de pensamiento y de acción.

Estos criterios y diversas estrategias de formación y perfeccionamiento están tratados en el último capítulo; sin embargo, la real comprensión de éstos se obtiene recuperando toda la línea de reflexiones de los capítulos anteriores. Con esta expresión, trato de desalentar a aquellos lectores que acuden raudamente a leer las últimas páginas. El problema del desarrollo de la docencia no es, como ya fue dicho, meramente técnico, sino que también requiere de la formulación de propuestas de formación concretas.

Todas las cuestiones planteadas a lo largo de la obra intentan recoger las contribuciones significativas de producciones nacionales e internacionales así como presentar reflexiones personales. Sin duda, muchas otras estarán ausentes por limitaciones propias, de espacio o de gran número de experiencias indocumentadas. Pido disculpas por ello, en especial a grupos docentes que esforzadamente realizan aportes todos los días.

M. C. D.

1

TRADICIONES EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES Y SUS PRESENCIAS ACTUALES

> No hay ya más caminos seguros. Sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor.
>
> HENRY GIROUX, 1992, pág. 18

Los debates y las propuestas en torno a la formación de los docentes y a su perfeccionamiento tienden a emerger con fuerza en los momentos más críticos, sea por la insatisfacción respecto de los logros de la escuela, sea por procesos de cambio político.

En cualquiera de los casos y de los proyectos, los debates tienden, a lo largo de la historia, a concretar procesos reformistas en el sistema, pretendiendo inaugurar una nueva etapa.

En algún momento los docentes han participado activamente de estos movimientos, a través de organizaciones de clase, de asociaciones o grupos comunitarios; en otros, han asistido a las reformas

más bien en posición de espectadores. Pero, en cualquier situación, los docentes son actores directos en la escuela, lo que viabiliza asumir comportamientos de sumisión o de autonomía, expresados a veces en resistencia pasiva.

Sin embargo, estos movimientos hacia los cambios operan sobre tradiciones anteriores, encarnadas en los sujetos y en las instituciones, que muchas veces las nuevas reformas acaban reforzando. No es cierto que no haya "nada nuevo bajo el sol", pero tampoco es verdad que cada proyecto instaure el nacimiento de lo nuevo.

Comprender estas tradiciones, sus conflictos y sus reformulaciones, insertas en nuevas situaciones, permitiría adoptar criterios más claros y distintos. Se trata, entonces, de comprender el presente a través de un rastreo del pasado.

Entendemos por *tradiciones* en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.* Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

Producto de intereses sociales y políticos y de pujas en el interior de los grupos, las diversas tradiciones conviven en el presente expresando acuerdos y desacuerdos, intereses mutuos, conflictos latentes o expresados en debates "racionales". Pero su supervivencia se manifiesta en su forma de persistir en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares.

Si bien algunas tradiciones han sido prototípicas respecto de la formación de docentes para un determinado nivel de enseñanza (maestros de enseñanza básica o profesores), ello no ha impedido que sus postulados centrales estén presentes en la formación para los otros niveles.

Junto a ellas, pueden identificarse *otras tendencias que no han llegado a consolidarse en tradiciones* ni materializarse en formas institucionales y curriculares de formación. Éstas circulan entre los docentes a nivel del discurso, y tienen mucha dificultad para orientar las prácticas, absorbidas por la fuerza de las tradiciones.

Reflexionar sobre estas tradiciones es un ejercicio útil para comprender dónde estamos situados e identificar nuestras propias argumentaciones y nuestros propios compromisos. También para comprender los procesos de reforma y nuestra acción en ellos.

LA TRADICIÓN NORMALIZADORA-DISCIPLINADORA: EL BUEN MAESTRO

Si bien siempre hubo personas dedicadas a las tareas de enseñar, el origen histórico de los programas de formación de los docentes está unido a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos. La organización de la escuela de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económicos y sociales de sus dirigentes, requirió de la preparación de personal idóneo que condujese la acción escolar.

En Europa y Estados Unidos este proceso fue resultante del desarrollo de la incipiente industrialización y sus correlatos de olas migratorias del ámbito rural a las ciudades. Los bolsones de miseria urbana que fueron formándose, los profundos cambios en las costumbres o en los procesos de trabajo y aun los problemas de salud pública fueron modificando de manera profunda la cultura y las relaciones sociales. Cuando la filantropía del siglo XIX descubrió la miseria indiferenciada de la ciudad, la marginalidad y los comportamientos "disolutos", introdujo la maquinaria pedagógica con el fin de "normalizarla" (Jones, 1993).

Al principio fue el sistema lancasteriano, con "monitores-instructores" que enseñaban "a los gritos" en las fábricas, luchando

contra el ruido de las máquinas. Posteriormente, el "buen maestro" como ejemplo moral para estas masas "díscolas".[1]

En la Argentina, el Estado fue el encargado de crear las condiciones de "homogeneidad" para que la sociedad civil se conformase. Asumiendo la posición de "Estado educador", actuó en función del proyecto y bajo la conducción de las elites agraria y urbana responsables de la integración económica del país al capitalismo, a través de la agroexportación (Halperín Donghi, 1986; Puiggrós, 1990; Braslavsky, 1986).

En este marco, la conformación del sistema educativo y la preparación de sus articuladores —los docentes— representaron instrumentos privilegiados. El proyecto educativo liberal se centró, así, en la formación del "ciudadano" con misión de neto corte civilizador, no sólo respecto de la "barbarie" autóctona sino también de la presencia de trabajadores inmigrantes extranjeros.

La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento.

La investigación de Alliaud (1993) muestra que, si bien se insistió en la imagen del docente como difusor de la cultura, cabe destacar que esta "cultura" se definió por la inculcación de formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico, susceptible de ser enseñado y considerado "útil" para las grandes mayorías. En general, este saber ha estado expresado en forma de normas universalistas, fórmulas, valores y principios requeridos para actuar en el nuevo "orden". Al mismo tiempo, el maestro era el encargado de impulsar y concretar en la comunidad las campañas de salud pública y diversas acciones de control social.

1. Fernández Enguita (1990) hace referencia al pensamiento ambivalente de la burguesía de la época con respecto a la educación del pueblo. Por un lado, ella era necesaria para afianzar el nuevo orden; por el otro, les resultaba peligroso instruir demasiado a estos grupos, generando ambiciones de emancipación contrarias a sus intereses.

> Definido el papel del maestro como encargado de difundir un nuevo mensaje tendiente a realizar la asimilación simbólica de las nuevas clases populares y la integración moral contra las diferencias regionales o familiares, la tarea de enseñar consistía en [...] la simple difusión de saberes generales. Por lo tanto, el maestro, al igual que el sacerdote, necesitaba para llevar a cabo su función civilizadora (casi misionera), la creencia [...] en las posibilidades redentoras del nuevo mensaje (Alliaud, 1993, pág. 136).

La consolidación de tal proyecto tuvo en la filosofía positivista un aliado fundamental a través de las nociones de "orden y progreso", de laicización de la enseñanza y de organización de un sistema de instrucción pública. La asimilación de ideas extranjeras fue sinónimo de modernización y de distanciamiento de las tradiciones arcaicas, como visión universalista del mundo y sustento ideológico de la nueva nación (Korn, 1980).

Aunque la influencia doctrinaria del positivismo es la base de esta tradición, el espiritualismo pedagógico —corriente ideológica que posteriormente polemizó con el positivismo por su visión laicista del mundo— reforzó los rasgos centrales de la tradición normalizadora, por el papel fundamentalmente moralizador y socializador que le asignaba al docente.

> La maestra normal, pues, llena entre nosotros una visión muy modesta. [...] Pero siendo tan modesta, es de la mayor importancia. Nuestra misión es hacer, por medio de los niños, un pueblo moral, culto, limpio y despabilado. [...] Si son más generosos, más sufridos, más constantes para el trabajo, más amables, más aseados, [...] de mejores sentimientos, de voluntad más resuelta y saben algunas cosas útiles que antes ignoraban, nuestra obra habrá sido buena.
>
> (Victorina Malharro, citada en Robredo, M. Ercilia, *El pensamiento vivo de una maestra*, Buenos Aires, s/edit, 1966).

Como continuidad y correlato de la educación familiar, la ocupación fue rápidamente definida como femenina, dentro de un discurso tutelar: apoyo, ayuda, segunda madre. Pero, como el modelo

de familia tradicional indica, la presencia del hombre se hacía sentir en los últimos grados de la escuela primaria y en los cargos de dirección escolar, dejando todo el resto de la acción a la mujer.

> Así, ya en 1914 los datos hablan de un 85 % de mujeres en la docencia, un elevado porcentaje que se mantuvo a lo largo del siglo y que llega a un 91% en la actualidad. A diferencia de otros países (Canadá, Estados Unidos, Reino Unido), en la Argentina la docencia como trabajo en un sistema educativo "nace" femenina. [...] Una política fundada en las "naturales" dotes para el trato con los niños y la dependencia económica de un hombre de la "madre educadora" (Morgade, 1992, pág. 35).

En este proceso se desarrollan los orígenes de la docencia argentina como grupo social y ocupacional. A través de la acción del Estado, se diseminan por todo el país las escuelas normales dirigidas a preparar a este personal dentro del nivel de enseñanza media o secundaria. La ubicación de esta formación dentro del nivel medio evidencia que su enfoque sustantivo no se expresaba en la búsqueda de profesionales de alta formación científico-técnica sino en la conformación de una "legión de maestros patrioteros" (Alliaud, 1993). Compenetrados con la misión de construir los cimientos de la nueva nación, con profunda autoestima y valoración social, la docencia adoptó una actitud de entrega personal, que nadie mejor que las mujeres pueden hacer.

El aparato de instrucción pública y su "peso" sociocultural delinearon la visión de la educación como proceso de *socialización o de endoculturación,* transmisor de patrones de comportamiento, pensamiento y valoración, y a la escuela como un hipersistema capaz de consolidar matrices ideológicas sin gran consistencia lógica pero dotadas de una gran carga afectiva.

Es importante destacar los aportes que estas legiones de docentes han realizado en el sistema de instrucción pública, sus niveles de compromiso con la escuela y los alumnos, y las experiencias significativas realizadas. Algunos han alcanzado trascendencia

pública, pero muchos otros han aportado diariamente con su trabajo silencioso.

También cabe destacar que la "impronta" que conformó el trabajo de estos docentes estuvo sustentada en una profunda *utopía* que dirigía, como un timón, sus proyectos escolares. La búsqueda bien intencionada de progreso de las grandes mayorías, la entrega al ser en desarrollo, la creencia en un mundo moderno mejor, atravesaban su práctica.

Junto a ello y a pesar de que nunca contaron con recompensas materiales acordes con su esfuerzo, los acompañó un reconocimiento social y simbólico del valor de su trabajo.

Si bien el origen de esta tradición se asentó en una utopía comprometida con un cambio social, su marcado *carácter civilizador* reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela. La escuela fue, así, concebida como el ámbito del saber, restringiéndose a sus espacios la noción de la cultura.[2]

De este modo, se implanta socialmente la visión de la función docente como factor de disciplinamiento (en el sentido de Foucault, 1989; 1987), para la formación del carácter a través de toda una gama de premios y castigos —tangibles o simbólicos— como base del comportamiento socioprofesional.

Esta tradición no se restringe solamente a "normalizar" el comportamiento de los "niños" sino que se constituye en mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes. Ella se expresa hasta hoy en el *discurso prescriptivo* que

2. Pierre Bourdieu (1970; trad. cast. 1977) caracteriza este trabajo pedagógico como de inculcación de un arbitrario cultural ocultando qué es un "arbitrario", es decir un producto de las relaciones culturales de dominación. A su vez, Margaret Mead (1970), desde la antropología cultural, denuncia la manipulación técnica de la cultura de los otros grupos como una forma de *etnocentrismo*, en especial en las modernas civilizaciones urbano-industriales, encubierta por el mito de la inmadurez y de la cultura "universal".

indica todo lo que el docente "debe ser", como modelo, como ejemplo, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social, y muchos más "dictámenes" de actuación.

La tradición normalizadora-disciplinadora (de los alumnos y de los docentes) sigue presente en la actualidad, tanto en los estilos objetivados de formación inicial como en el desarrollo de los puestos de trabajo y en las imágenes sociales circulantes. Ellos definen la imagen del "buen maestro" cuya permanencia ha contribuido a debilitar las propuestas de desarrollo socioprofesional y laboral de la docencia. Aunque en su origen esta tradición se consolida especialmente en la formación de docentes para la escuela primaria, sus rasgos centrales se extienden a la imagen del "buen docente", con independencia de su actuación en un nivel determinado de enseñanza.

Si bien sus rasgos básicos han sido reforzados por procesos sociales de la evolución histórica posterior, pueden identificarse algunos resultados en el presente de esta matriz histórica.

Entre estos rasgos se destaca una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al "saber hacer", al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria; predomina una visión utilitarista de la formación: un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses.

Posteriores acciones de reforma no han conseguido remover estos puntos enquistados. El pasaje al nivel terciario de la formación del magisterio, ocurrido en 1969 bajo la conducción política del gobierno militar, no fue condición suficiente para alcanzar una formación más avanzada.

Así se mantuvieron las características del pensamiento normalizador. Éste ha colaborado con la tendencia a manejarse a través de "modelos" a los cuales los sujetos deberían adaptarse dentro del enfoque socializador y disciplinario. Ello ha dificultado perceptualmente la observación y la aceptación de las diferencias o de lo distinto. En tal caso, lo diferente es tratado como el "desvío" del

modelo, cuestión muy problemática cuando se trata de la acción escolar que trata con poblaciones socialmente heterogéneas.

Ello ha contribuido a fomentar la idea de una "escuela ilusoria", y se consolida una escuela cargada de símbolos abstractos, rituales y rutinas homogeneizadoras. El problema estriba en que la homogeneidad social, cultural e interindividual no existe, y al distanciarse de lo "distinto" se pierde el diálogo de la pedagogía, que supone siempre una relación entre sujetos diferentes.

La tendencia a "modelizar" la realidad y a manejarse con estereotipos (Carrizales, 1988) tiene su correlato en concebir al docente como responsable de ser el ejemplo o modelo, impulsando acciones de entrega personal. Ello ha dificultado durante muchas décadas su autopercepción como trabajadores, dentro de un discurso de desinterés material.

Coherente con este discurso y como correlato de su origen histórico en la constitución del "Estado docente", esta tradición ha marcado el disciplinamiento de maestros y profesores respecto de las normas prescriptivas emanadas del aparato estatal. Ello ha dado a la docencia mucho más la imagen de funcionarios de Estado que la de categoría profesional.

La utopía civilizadora emancipadora que fue origen de esta tradición se fue perdiendo a lo largo del tiempo en un país atravesado por luchas políticas y con profundo deterioro de sus instituciones públicas. La progresiva burocratización posterior acabó incentivando la función reproductora de la educación, en detrimento de su función transformadora.

En esta línea, suele circular en los discursos la nostalgia respecto de la formación del antiguo normalismo. Tal vez la frecuente expresión de nostalgia por lo "perdido" tenga que ver mucho más con la pérdida de un proyecto social y educativo compartido y asumido por la sociedad que con los propios méritos de aquella formación o con la intención de conservarla.

Otro factor de significativa importancia en la nostalgia del pasado puede encontrarse en el fuerte descenso en el prestigio y *status*

social de la ocupación docente. El deterioro de las condiciones laborales y el descenso de la valoración social en que se ha sumido la tarea no son cuestiones desestimables.

Hoy el docente se encuentra desprotegido respecto de aquella paternalidad del Estado originario, enfrentado a profundas problemáticas sociales en las escuelas donde actúa y siendo permanentemente cuestionado. Con escasas herramientas materiales y técnicas para atender los desafíos de la escuela, se ha ido minando su autoestima, cuestión ésta muy peligrosa pues, como el efecto Pigmalión, la autodesvalorización determina en gran medida el nivel de los logros personales.

En este cuadro, el permanente reclamo de los docentes respecto de que no pueden actuar en un sentido u otro si las "autoridades" del gobierno escolar no dictan las normas correspondientes, puede entenderse como la continuidad del rasgo disciplinador que los constituye en "grupos sujetados" o como la demanda por la definición de un proyecto social educativo. O puede también significar la exigencia "formal" de normas para, dentro de los espacios de su autonomía relativa, no cumplirlas: finalmente, el contrato social educativo del proyecto instaurador ya está agotado.

Como mecanismos de defensa, autolegitimación y resistencia, la docencia ha privilegiado el compromiso afectivo con los alumnos (en lugar del disciplinamiento), a quienes entrega innumerables esfuerzos, y el rescate del discurso vocacionista que estructura la unidad de la categoría laboral, pero dirigido a la tarea y no al servicio del proyecto del Estado. Con ello, las improntas de origen se sostienen dentro de una escuela en crisis y con un trabajo docente en situación de riesgo (Almandoz y Cigliutti, 1992).

LA TRADICIÓN ACADÉMICA: EL DOCENTE ENSEÑANTE

Desde que existen las instituciones escolares y se constituyeron los programas de formación de los docentes ha ido perfilándose

nítidamente la tradición académica, que se distingue de la tradición anterior respecto de dos cuestiones básicas:

- lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan;
- la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes.

A nivel internacional, esta posición ha sido sustentada por Flexner (1930), especialista que ha tenido una notable influencia en el pensamiento estadounidense y latinoamericano en materia de formación académico-profesional y currículum universitario. Durante mucho tiempo Flexner y sus seguidores insistieron en la necesidad de que el docente fuera una persona con profundos conocimientos disciplinarios en la materia que enseña, como el modelo de los estudios en la física, la química o la ciencia política.

Pero la mayor parte de los embates de esta tradición, a nivel internacional, se dirigieron a cuestionar los cursos de formación pedagógica considerados triviales, sin rigor científico, destinados a "ahuyentar la inteligencia". Tales conocimientos —plantean— podrían conseguirse en la práctica, en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación y "sentido común" conseguiría orientar la enseñanza, sin la pérdida de tiempo de los cursos "vagos" y "repetitivos" de la formación pedagógica (Liston y Zeichner, 1993).

Aunque muchas de estas críticas tengan asidero en la práctica, lo cierto es que la baja calidad no es problema exclusivo de los cursos pedagógicos, sino que puede extenderse a la formación en la disciplina específica.

Sin embargo, es visible la influencia del pensamiento positivista que subyace a estas posiciones, que considera a las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos del conocimiento sustantivo. Este paradigma ha sido sostenido en los ámbitos académicos

universitarios, que en Estados Unidos y Europa son los encargados de la formación de los docentes.

Por detrás de la defensa del enfoque académico se asienta un conflicto corporativo entre los grupos de expertos, los pedagogos y los docentes por tener el control de la enseñanza. Como afirma Bernstein (1980):

> [...] las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución de poder y los principios de control social (pág. 47).

En la Argentina, esta tradición tiene sus orígenes también en la enseñanza universitaria que, hasta comienzos de este siglo, tenía el monopolio de la formación de profesores para la enseñanza media y, evidentemente, de los profesores de la universidad. Por entonces, se entabló una batalla por la legitimación de la docencia para el nivel medio entre los universitarios y los profesores graduados de institutos terciarios, fundados a partir del Instituto Nacional del Profesorado Secundario.

Esta puja, tal como muestra Pinkasz (1992) responde a un conflicto de poder, resultante de la expansión cuantitativa de la escuela media y, por ende, del acceso de la clase media a niveles más altos de enseñanza. Los graduados universitarios (o "doctores") reivindicaban como atributos legítimos de la docencia la "ilustración" y el "talento" (capital cultural de la clase alta). Por otro lado, los profesores secundarios sostenían el valor de la formación profesional específica y la necesidad de reglamentarla evitando los "favores políticos" en la distribución de cargos.

> Sostenemos que el nuevo grupo ocupacional que reivindica la profesionalización del docente se diferencia del anterior por su origen de clase [...] El conflicto entre dos tipos específicos de capital cultural dentro del campo no debe interpretarse, por lo tanto, como una mera disputa ocupacional entre profesionales y no profesionales, sino como disputa entre dos sujetos sociales que poseen capitales culturales diferentes. El nacimiento de la profesión del profesor secundario debe ser leído en esta clave [...] (Pinkasz, 1992, págs. 67/68).

Mucho ha ocurrido desde entonces. Pero la falta de una definición política para la enseñanza media y para la formación de profesores unida a las sucesivas dictaduras, con su correlato de control ideológico y del saber, han retrasado la evolución de la formación de profesores tanto en los institutos terciarios como en las universidades. La discusión de nuevas propuestas queda, así, postergada sin superar los conflictos de origen.

La tradición académica, como producto de la racionalidad positivista en la que se funda, continúa sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia. De hecho, el conocimiento pedagógico —por someterse durante décadas a dicha racionalidad— se ha ido constituyendo mucho más como un cúmulo de teorías aisladas, con baja producción en la constitución de su objeto.

Al mismo tiempo, la escasa autonomía de la producción intelectual en educación respecto del poder político —sea para cuestionarlo, sea para servirlo— ha colaborado con la debilidad del debate pedagógico, llegando incluso a silenciarlo (Paviglianitti, 1991). De esta forma, se acaba relegando la cuestión pedagógica a la resolución de problemas instrumentales en el aula —demandada por las instancias de gobierno para la ejecución de las reformas— o de arreglos metodológicos a problemas que, muchas veces, ocultan determinaciones políticas o sociales.

La tradición académica ha tenido un rebrote en nuestro medio en los últimos tiempos, alrededor del debate sobre el vaciamiento de contenidos de la escuela, sobre su atraso relativo en cuanto a los saberes "socialmente significativos" que deberían incorporarse a aquélla. Con ello, tal enfoque ha ido avanzando paulatinamente

hacia la búsqueda de un discurso hegemónico para la formación de los docentes de todos los niveles y no solamente para la escuela media.

En la década del 80, este discurso vino de la mano de los proyectos democratizadores de la escuela que había sido atravesada hasta su "capilaridad" (según la expresión de O'Donnell, 1972) por los regímenes burocrático-autoritarios. Las dictaduras en la Argentina, y en especial la instaurada a partir de 1976, sometieron a la escuela y a la formación de los docentes a una suerte de oscurantismo a través del control ideológico y de las fuentes de conocimiento.

Pero, además del valor de la discusión político-cultural sobre esta dominación, un punto de inflexión importante que viabilizó la recuperación del discurso de la tradición académica fue la influencia que tuvieron en el país las posiciones del intelectual brasileño Dermeval Saviani, de profusa circulación en nuestro medio —al menos en los ámbitos universitarios—, decisiva en la formación de los discursos.

En un ya muy difundido trabajo, Saviani (1987, trad. cast.) sostiene que la pedagogía tradicional, centrada en la inculcación del conocimiento a través de la expansión del sistema escolar de masas, aun contra la voluntad del alumno y a través de la disciplina y la autoridad, fue la pedagogía más democrática, pues difundió el conocimiento científico y la cultura a las mayorías. Entre tanto, define como antidemocrática la pedagogía de la Escuela Nueva o Escuela Activa porque, al haberse centrado en los intereses del niño y en el juego, obstaculizó el acceso de la población al saber de la humanidad. Finalmente, designa los métodos de la pedagogía nueva como "pseudocientíficos".[3]

3. Contextualizando este discurso, es importante destacar que se inscribe en las luchas políticas de la izquierda brasileña tradicional respecto de la prédica de Paulo Freire y sus seguidores, quienes centraron el debate en la crítica a la opresión de la educación "bancaria", proponiendo una "educación liberadora" o concienciadora.

En realidad habría que indagar, a partir de estas posiciones, acerca de qué conocimiento científico-cultural diseminó entre las grandes mayorías de la población la escuela básica tradicional, atravesada por la tradición normalizadora/disciplinadora tratada anteriormente. Al menos en el país, este saber fue básico —mínimo— instrumental, envuelto en ritos y normas de comportamiento homogeneizadores. Tampoco cabe adjudicar los "atrasos en el saber" a la pedagogía nueva o activa que, según indican los estudios y la práctica directa, sólo permaneció en el imaginario o en el discurso de los docentes.[4]

Pero en un contexto de aislamiento cultural posdictadura y de fuerte apego al pensamiento positivista, el énfasis en la revisión de los contenidos científico-culturales en la escuela fue rápidamente diseminado por distintos trabajos especializados. La producción escrita fue abundante en este sentido, y creó las bases de un consenso (Braslavsky, 1986; Filmus y Braslavsky, 1988; Frigerio, Lanza, Liendro, Entel y Braslavsky, 1992; Tenti, 1992; entre muchos otros).

La presencia de estos planteos es importante, dado el abandono anterior de estas cuestiones en el desarrollo de la escuela y la formación de los docentes. Aún más, sería deseable que pudieran instaurar un sistema de permanente debate y ajuste acerca de qué se enseña en las escuelas, dentro de un enfoque de política cultural.

Es evidente que enseñar contenidos constituye un componente importante de la labor docente. Sea cual fuere su organización en el currículum escolar (disciplinaria, temática, interdisciplinaria, práctica, por problemas), los docentes deberían dominar los contenidos que enseñan. En otros términos, nadie enseña realmente aquello que no conoce en verdad. Y lo cierto es que muy poco se

4. Más allá de la observación directa, Nicoletti (1983; tesis de doctorado) muestra por investigación empírica sistemática que los docentes "dicen" adherir a los principios de la Escuela Nueva o a los principios derivados de la psicología piagetiana pero enseñan en el aula con los más puros procedimientos de la escuela tradicional. Otros estudios (Rockwell, 1981; McLaren, 1992) muestran el predominio de los rituales escolares en las aulas.

ha hecho para que los docentes se formen dominando efectivamente los contenidos de su ciencia.

Sin embargo, existen indicios preocupantes de las derivaciones de estas propuestas para la formación y el trabajo de los docentes. La primera reside en que se apoyen proyectos reformistas de "una sola nota", dejando inalteradas las cuestiones sustantivas que enmarcan la enseñanza, tales como las condiciones de trabajo docente y la organización de la escuela.

La segunda consiste en una tendencia a obturar el debate pedagógico, por lo que éste queda relegado a propuestas de instrumentación didáctica de las distintas disciplinas, bajo la genérica denominación de "trasposición didáctica",[5] como si toda la problemática de la acción docente se "encerrase" en el trabajo instructivo, "bajando" el contenido de las disciplinas a los sujetos concretos.

Hoy la tradición académica circula no sólo en el discurso de los especialistas; ha sido incorporada en el discurso docente y de la sociedad, creando la "opinión pública" mediante los medios de comunicación masiva y mostrando las "incompetencias" de la escuela y, por ende, de los docentes.

Pero la difusión de conocimientos aceptados como legítimos por la dirigencia y las corporaciones de expertos arroja nuevos problemas para la formación de los docentes.

El más inmediato se refiere a la brecha que existe entre el proceso de producción y de reproducción de saber, lo que lleva a que el docente se coloque en el segundo término. Ello implicaría que debería absorber el conocimiento generado por los expertos durante su formación inicial —generalmente en cursos de breve duración— y reproducirlo en la escuela, en el ejercicio de la enseñanza.

En este sentido, tal como expresa Popkewitz (1990), tales conocimientos reflejarían un "régimen de verdad", en el que los contenidos a enseñar se convierten en "objetos" a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos, más allá del análisis de su filiación ideológica.

5. La expresión fue acuñada por Chevallard (1985) y otros matemáticos franceses dedicados al estudio de la enseñanza de esta disciplina (IREM; Francia), y es de amplia circulación y promoción actual en los medios educativos. Por momentos, parece haberse constituido en el concepto hegemónico para la acción didáctica (Chevallard, 1989, documento de circulación mimeografiada).

En la medida en que la producción de ese saber avanza y aun cambia de paradigmas, el docente debería alcanzar una actualización permanente. En ella se le propondrían contenidos muy distintos de los que estudió, sin incluir el significado social, educativo y epistemológico de las nuevas propuestas frente a las anteriores. Colocado en el lugar de la reproducción y minadas sus fuentes de seguridad profesional ante los conocimientos que no domina, los efectos de la calidad académica de su trabajo serán dudosos. En especial si se entiende que la calidad se traduciría en que los alumnos "dominaran" conocimientos, pudiendo comprender sus enfoques, discutir sus postulados y desarrollar el pensamiento autónomo en su aprendizaje.

A pesar de que la tradición académica desestima el problema pedagógico, la posición de reproductor de saberes generados por otros y con enfoques que se le imponen por su "opacidad" o por la legitimación de haber sido producidos por expertos, tiene consecuencias pedagógicas importantes.

Más allá de ello, existe el conocimiento del sentido común, el emergente de las particularidades de los contextos sociales y culturales, de la experiencia de los alumnos y de los docentes. Estas cuestiones aparecen intocadas en el enfoque de la tradición académica. La escuela no es sólo el espacio de la instrucción, y los docentes son portadores de supuestos que merecen ser considerados en el ámbito de la formación inicial y en servicio.

LA TRADICIÓN EFICIENTISTA: EL DOCENTE TÉCNICO

La década del 60 trajo la instauración de una nueva tradición, que es la que ha producido mayor número de reformas en el sis-

tema educativo y, por lo tanto, en la formación de los docentes, colocando a la escuela al servicio del "despegue" económico.

Esta tradición se acuñó al amparo de la ideología desarrollista, la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial "moderna" superando el estadio de subdesarrollo propio de las sociedades "tradicionales". A partir de ello, se prevé un estadio de despegue, otro de "impulso hacia la madurez" y finalmente una etapa de alto consumo de masas. En esta evolución se anticipa que la etapa del despegue no se alcanzará sino bajo la conducción de las sociedades más avanzadas.

Cualquiera que sea el nivel en el que sus propuestas se implanten (educación, economía, salud, agricultura, etcétera), la tradición eficientista plantea un pasaje hacia un futuro mejor, reiterado con frecuencia en términos del tránsito de lo tradicional a lo moderno. Todas las expresiones de esta tradición reflejan la oposición entre estos dos polos: lo rutinario y lo dinámico, el estancamiento y el desarrollo, lo improductivo y lo productivo, la conservación y el cambio, lo arcaico y lo renovado (Davini, 1981).

El objetivo de esta filosofía social es llegar a ser una sociedad progresista, entendida fundamentalmente como el estadio del progreso técnico. La educación se vincula de forma explícita a la economía, sea como inversión o como formadora de "recursos humanos" para los nuevos puestos de trabajo en la industria o el mundo de los negocios.

Así, esta visión opone lo tradicional y lo moderno y la consecuente necesidad de transitar de un polo al otro, lo cual se concibe como un progreso ineludible y/o determinista, pero que requiere estar acompañado por la extensión de la educación como apoyo a la difusión de medidas modernizantes o para vencer "resistencias culturales" al cambio.

Por lo tanto, se considera a la escuela como un instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social. Evaluada como atrasada e ineficiente, las acciones de reforma llevaron a la escuela y la enseñanza los enfoques tayloristas que habían dado

éxito en la productividad industrial. Con ello, se introdujo la "división técnica del trabajo escolar", separando a los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías, y la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza. Por primera vez aparece la organización del currículum como proyecto educativo elaborado por "otros", esto es, constituyéndose en un objeto de control social.[6]

Se trataba, entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en "bajar a la práctica", de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos.

La psicología conductista significó una base importante para la consolidación de estos propósitos. Dentro de un "modelo de caja negra", o de *input-output*, permitía establecer un enfoque de enseñanza centrado en la definición precisa de objetivos operativos y control de resultados.

Dentro del contexto histórico de expansión de esta tradición, se verifica el pasaje al nivel superior-terciario de la formación de maestros para la escolaridad básica, con el propósito de "profesionalizar" sus estudios. Cualquier intención de sus gestores por elevar la formación intelectual, pedagógica y cultural del magisterio quedó absorbida por la lógica tecnicista.

El mismo enfoque se extendió hacia la formación de docentes para los otros niveles de escolaridad, desde el nivel inicial hasta el de la escuela media, tanto en la formación de grado como en la capacitación en servicio de los graduados en actividad. También existen experiencias de capacitación sistemática de docentes del nivel universitario dentro de esta tradición, que llegó, como es

6. Véanse en esta línea los trabajos de Tyler (1970), Taba (1974); Bloom (1971); Mager (1970); Popham y Baker (1972). Autores como Gimeno (1982); Apple (1986); Díaz Barriga (1984), entre otros, han realizado un importante análisis crítico de esta tradición.

previsible, a la formación universitaria de grado en las carreras de Ciencias de la Educación.

Temas como planificación, evaluación objetiva del rendimiento, recursos instruccionales, microenseñanza, instrucción programada, enseñanza audiovisual, técnicas grupales (entendiendo "lo grupal" como campo de técnicas) y técnicas individualizadas invadieron las bibliotecas docentes, circunscribiendo la enseñanza como una cuestión de "medios". Cuando se trataba la cuestión de los "fines", las temáticas predominantes eran modernización y cambio social, educación y desarrollo, formación de recursos humanos (entendido como "capital humano"), productos de un imaginario social en expansión en términos de valores-meta, que Mannheim llamó "técnica social del control".

El "furor planificador" se apoya en el mito de la previsibilidad que se alcanzaría a través de la eficiente definición de los medios y el constante control de las etapas. En esta línea, se considera que aquello que sale del circuito de lo previsto (o lo que en la corriente conductista llamaron "efectos no esperados") responde a un "desvío" de lo normal. Para ello no hay mejor alternativa que depositar la "culpa" del desvío en el otro.

Llevada esta lógica a la escuela, el éxito o el fracaso escolar encontró justificaciones en la ideología de las "aptitudes naturales" susceptibles de ser medidas por baterías de tests psicológicos. Tal enfoque sustentó buena parte de la formación inicial de los docentes, con la profusión de gabinetes psicopedagógicos en las escuelas y la creación de "grados de recuperación".[7]

El discurso y la práctica de la tradición eficientista cautivaron a pedagogos y docentes por su promesa de resolver todos los problemas de la enseñanza, dada la frecuente tendencia al optimismo

7. Un importante trabajo de N. Bisseret (1979) muestra cómo el concepto de "aptitudes naturales" se convirtió en un sistema de interpretación de las desigualdades escolares especialmente impulsado por las baterías de medición de los tests escolares, centrando el fracaso de la enseñanza en los "factores innatos" de la diferenciación individual.

pedagógico para la solución de los problemas sociales que ha nutrido a la docencia.

Tal discurso fragmentario tuvo facilidad para impregnar las prácticas de formación por su planteo simple y mecánico. Los enfoques pretendidamente científicos que revestían a los expertos del eficientismo más que llevar al "conocimiento" indujeron "efectos de desconocimiento": al soslayar la reflexión teórica e ideológica de sus fundamentos, se convierten en alusiones a medias.

Las políticas de perfeccionamiento docente se centraron en bajar a la escuela "paquetes" o documentos instruccionales preparados por especialistas, que los docentes debían ejecutar. Ello fue acompañado por intensivas reformas curriculares producidas por los expertos y se expandió el mercado editorial de los libros-texto que ya presentaban no sólo qué enseñar sino, también y fundamentalmente, cómo hacerlo. Así, Apple (1989) destaca:

> El continuo esfuerzo de los administradores y burócratas del Estado por definir las habilidades docentes como competencias objetivamente determinadas, así como por racionalizar el trabajo del mismo a través de esas competencias y a través de un libro de texto manifiestamente estandarizado, maestros estandarizados, comprobaciones estandarizadas para los estudiantes y un ordenador, documenta exactamente esta conexión ininterrumpida entre habilidades y poder (pág. 183).

Durante la expansión de la tradición eficientista se consolidó definitivamente la separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza por un lado, y el sistema de control burocrático sobre la escuela, por otro. Si bien las tradiciones anteriores no se caracterizaron por otorgarle al docente gran autonomía, fue durante la hegemonía de esta tradición cuando el docente fue perdiendo el control de las decisiones en la enseñanza. Así, una directiva de la Subsecretaría de Educación de la Nación del 20/2/1978 indica:

> Los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de los objetivos, caracterizaciones y nóminas de contenidos. Es necesario aceptar de una vez por todas que la función docente consiste en educar y que su titular no debe ser sustraído de esta labor con intervenciones que finalmente carecen de mayor efecto [...] Esta tarea estará a cargo de personal jerárquico de las sedes centrales de los organismos.

La tradición normalizadora al menos había revestido la labor docente de prestigio simbólico y valoración social. Desgastada aquella tradición, ganó espacio el eficientismo, engarzándose en el rasgo de reproducción de las órdenes.

Sin embargo, no se necesitó demasiado tiempo para que los docentes advirtieran las reglas de la dominación y desarrollaran comportamientos de resistencia a su circuito. Mucho antes de que los estudios pedagógicos críticos y las investigaciones sobre el pensamiento y las decisiones de los docentes descubriesen su autonomía relativa en la acción del aula, maestros y profesores ya habían decretado que la planificación era una cuestión formal.

Ello no implica ignorar el dato de que algunos grupos se subordinasen a esta lógica ni de que todos los docentes no estuvieran constreñidos por el currículum prescripto, por el cumplimiento de engorrosas tareas de planificación y planillas de supervisión o las decisiones preformadas de los manuales de enseñanza. Tampoco significa ignorar la cantidad de tiempo y esfuerzos invertida en la formación de grado para que los estudiantes aprendieran la batería de técnicas requeridas por la empresa de la escuela eficientista. Sólo representa reconocer que los docentes, dotados de buen sentido, de intencionalidad y conciencia, restringieron la potencialidad de esta tradición.

En los cursos de formación se insistía hasta los límites de la paciencia en que la planificación era una herramienta de trabajo. Sin embargo, los docentes la redujeron al rol del cumplimiento burocrático que maldecían por el tiempo que debían dedicarle, y que copiaban de otros colegas todas las veces que podían.

Clark y Peterson (1990) presentan una compilación y análisis de un copioso número de investigaciones realizadas en la materia, que demuestra que los docentes realizan por lo menos ocho tipos diferentes de programación más allá de la formalmente entregada a la conducción escolar, antes, durante y después de la enseñanza. En ellas, el plan de estudios y la planificación anual "oficial" son permanentemente transformados, con añadidos, supresiones, cambios de énfasis, etcétera.

> Para comprender cómo funciona la planificación del docente, los investigadores deben mirar más allá del aula vacía y estudiar los modos en que los planes determinan la conducta de docentes y alumnos, en qué se comunican, modifican, reconstruyen o abandonan en el ambiente interactivo de la enseñanza (Clark y Peterson, pág. 475).

A pesar de ello, la tradición eficientista se mantiene tanto en la formación de los docentes como en las prácticas escolares y los estilos de conducción política.

Ello se expresa en la permanencia de la visión instrumental del proceso de enseñanza que circula en los programas y las bibliografías de la formación de grado (informes de investigación IICE/UBA, 1994; informes de investigación PUC/RJ, 1986) y en el caudal de tareas administrativas que realizan los docentes en las escuelas (informes de investigación Neffa y Mendizábal, 1994).

Finalmente, el refuerzo a la lógica eficientista viene de los organismos de conducción educativa, por la creciente burocratización de la escuela y la lógica de controles externos sobre las escuelas y sobre las instituciones de formación de grado, sin transformar los procesos internos y sin la participación de los docentes.

TENDENCIAS NO CONSOLIDADAS EN TRADICIONES: BÚSQUEDA DE CAMINOS ALTERNATIVOS

Mientras que las tradiciones tratadas han dado dirección a la historia de la formación docente y las prácticas escolares, concretándose en la organización material de la escuela y los institutos, los planes de estudio, las prácticas curriculares y las imágenes sociales dominantes, existen otras tendencias competitivas que no han conseguido instaurarse en formas objetivas de formación de grado y en el trabajo docente.

Dichas tendencias, sin embargo, circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes aunque sin plasmarse en planes concretos de formación. Realizando un análisis desde la lógica de las relaciones de poder, podría decirse que estas tendencias representan proyectos ideológico-pedagógicos de los docentes, como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas. Se apoyan en las propuestas más emancipadoras, que el pensamiento pedagógico contemporáneo ha construido para la escuela, la enseñanza y la formación de los docentes. Más allá de sus diferencias internas, desde la Pedagogía de la Educación para la Democracia de Dewey y Kilpatrick, pasando por los diversos desarrollos de la Escuela Activa, del constructivismo piagetiano y pospiagetiano, de la crítica antiautoritaria de Neil y de las líneas de Pedagogía Humanista, hasta los aportes de la Pedagogía Institucional, no han alcanzado a generar programas concretos de formación de grado de los docentes con perfiles curriculares propios.

En nuestro país la Escuela Activa se desarrolla durante las décadas de 1920 y 1930, cuestionando el positivismo pedagógico que se consolida con el normalismo. No se constituye como una corriente homogénea. Las ideas de Decroly en el Normal No. 5, el Pragmatismo de Dewey en las escuelas de la Capital o a través de la Reforma del inspector Rezzano, pertenecen orgánicamente a la estructura del sistema. A partir de 1930, las experiencias de Jesualdo, Villafañe y Santa Fe en las que el elemento político tiene un peso de importancia, circulan en los discursos, en los Normales, y sus alumnos funcionan como multiplicadores. Ya durante la década, sus elementos innovadores fueron encapsulados, combinándose con elementos moralizantes, espiritualistas (Fridman, 1994).[8]

Más allá de estos intentos, las tendencias alternativas han convivido dentro de mensajes y prácticas contradictorios. Hace ya varios años y de forma anecdótica, G. Cirigliano comentaba que en la formación de los docentes se enseñaban a los jóvenes estudiantes las propuestas y los métodos de la Escuela Activa a través de sistemas expositivos. Posteriormente, se difundió el constructivismo piagetiano junto con el "adiestramiento" de los estudiantes en técnicas de planificación de base conductista y dentro de instituciones fuertemente inscriptas en tradiciones normalizadoras. Estas tendencias contradictorias llevan a una fragmentación entre el discurso y las prácticas, en la que la circulación entre lo real y lo imaginario tiene límites difusos.

En Estados Unidos y algunos países de Europa se han perfilado claramente diversas instituciones de formación de docentes cuyas propuestas se basan en enfoques constructivistas o humanistas, y sostienen que, para formar docentes compenetrados con estos enfoques, ellos mismos deberían pasar por la experiencia de aprendizaje institucional semejante.[9]

Pero es importante destacar que aquellos proyectos institucionales pudieron concretarse en países con políticas educacionales des-

8. Para mayor análisis de este tema, consultar Puiggrós, A., *Historia de la educación argentina III*, Buenos Aires, Galerna, 1992.

9. Liston y Zeichner (1993) hacen referencia a las experiencias de la Cooperative School for Student Teachers, del Bank Street College, del Milwaukee State Teachers College. A fines de los 60 y principios de los 70, se realizan experiencias en esta línea en centros de formación docente en las Universidades de Dakota del Norte, Vermont, Ohio State University y Massachusetts. En Gran Bretaña, Stenhouse (1987) desarrolló una importante experiencia en el desarrollo de docentes en servicio y en la formación de grado en escuelas universitarias de Ciencias de la Educación en el conocido Humanities Curriculum Project.

centralizadas, lo que facilitaba la elaboración de proyectos locales. Entretanto, en la Argentina las tradiciones prescriptivas, de la índole que fueran, se plantearon en el marco de una política centralista de alto poder regulador y de control que no ha liberado la construcción de nuevos caminos.

En la Argentina y en diversos países de América latina, las tendencias alternativas se desarrollaron básicamente al margen del aparato formal de grado, a través de proyectos de perfeccionamiento de docentes voluntarios o autogestados. En general, adoptan la forma de talleres docentes de enfoque participativo. Algunas experiencias han alcanzado difusión mientras que un importante número de ellas permanecen como no documentadas en la bibliografía, aunque expandidas en muchos países.

> Los talleres de educadores (así como los entendemos nosotros) nacen como propuestas de perfeccionamiento cuyos ejes centrales son la investigación social y el aprendizaje grupal. En síntesis, se puede decir que el taller de educadores es un grupo de docentes que se reúne para trabajar colectivamente en la producción de conocimientos acerca de su propia práctica y de la realidad laboral en la que están inmersos (Batallán, 1985, pág. 9).

En Chile, los talleres de educadores han alcanzado un desarrollo importante, presentándose como una alternativa a las tendencias tecnocráticas.

> El perfeccionamiento se destinará básicamente a reflexionar críticamente sobre la práctica educativa y a transformarla de modo permanente, de acuerdo con las necesidades y exigencias de una educación participativa. El perfeccionamiento debería estructurarse combinando un sistema nacional de responsabilidad estatal con un movimiento autogestionario de "talleres de educadores", este último destinado a gestar, desarrollar y evaluar colectivamente innovaciones y experiencias educativas adecuadas a las características y necesidades de cada localidad, escuela o grupo. El perfeccionamiento así concebido no sólo aporta al crecimiento personal y profesional de los docentes, sino que se convierte en principal vía de cambio, alternativa a la reforma convencional (Núñez, I. y Vera, R., 1984, pág. 25).

Dentro de esta óptica participativa y de transformación de la práctica, se inscribieron las tendencias sobre la formación de los docentes en la década del 80. El período representó la expansión de los debates en torno de la necesidad de superar la fase crítica de la educación y de formular propuestas de acción que permitiesen construir una nueva escuela, una escuela comprometida con la democratización social y cultural.

Ya se poseía un enorme acervo de investigaciones y literatura sobre la escuela reproductora, opresora, marginadora, segmentada. Las teorías críticas de la educación y los macrodiagnósticos sirvieron para mostrar la incapacidad de la escuela para garantizar la permanencia y el aprovechamiento escolar para la mayoría de la población.

A nivel internacional, los estudios de sociología del currículum mostraron la influencia de las prácticas escolares en la determinación del fracaso escolar, en especial en los sectores sociales desfavorecidos. La cuestión se expresó, entonces, en la necesidad de concentrar esfuerzos y proponer alternativas que apoyen la reformulación de esas prácticas.

En América latina, el debate se desarrolló en un contexto de efervescencia en materia de transformación política por la recuperación de las instituciones de la democracia, ante el agotamiento de los gobiernos autoritarios en diversos países. La discusión sobre estos temas fue amplia y profunda, y se generaron diversas conferencias y congresos. En todos los casos fueron cuestionados los mecanismos de control político sobre las instituciones y el reformismo tecnocrático que supone que la realidad va a cambiar por un cambio de planes de gabinete.

Ello permitió aflorar un importante debate en la búsqueda de la

democratización de la educación. En este contexto, las discusiones sobre la formación de los docentes no podían estar ausentes, y en algunos momentos alcanzaron la polarización de posiciones. Más allá de las diferencias de énfasis, la revisión de las posiciones permite delinear claramente dos tendencias (Davini, 1991):

- La pedagogía crítico-social de los contenidos, centrada en la recuperación de los contenidos significativos en la enseñanza —dentro de un enfoque de crítica social e histórica— como instrumentos para la transformación social. En esta tendencia, el docente es visto como un mediador entre el material formativo (materias) y los alumnos, contextualizando críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza (Saviani, 1980; Libaneo, 1984; Mello, 1982, en Brasil; Tedesco, 1987; Braslavsky, 1986, en la Argentina).
- La pedagogía hermenéutico-participativa, centrada en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, tanto en la revisión crítica de la organización institucional escolar como en los rituales de la clase, las formas y las condiciones de trabajo, los dogmatismos y la estructura internalizada en los docentes como producto de toda una historia de formación. En esta tendencia, se busca que el docente revise críticamente las relaciones sociales en la práctica escolar, el verticalismo, la pasividad, las formas latentes de discriminación. Lo esencial sería modificar las prácticas, de modo que los docentes aprendan a pensar por su propia cuenta como camino a que formen, a su vez, sujetos pensantes, libres y solidarios (Vera, 1985, en Chile; Saleme, Batallán y García, 1985; Ezcurra, Krotsch y De Lella, 1990, en la Argentina; Furlán y Remedi, 1980; Carrizales y Díaz Barriga, 1988, en México; Nosella, 1983, en Brasil; entre otros).

Ya en la década del 90 el discurso ha cambiado. En los tiempos actuales puede apreciarse el progresivo desplazamiento del eje de la democratización y la paulatina adopción del discurso administrativo-economicista, fuertemente inspirado en documentos de organismos internacionales y financiadores.[10]

Con ello se ha logrado la restauración de los núcleos de la tradición eficientista en propuestas de modernización y control de calidad y de gestión. La tónica estriba en provocar los cambios internos a partir de los sistemas de control, medición y evaluación externos, restaurando el modelo de la "caja negra" (Mello, 1993).

Pero es importante destacar que aquella tradición eficientista se originó en un contexto histórico de expansión e industrialización de las economías nacionales y de ampliación de las capas medias de la sociedad. En cambio, la actual opera dentro de políticas de globalización de la economía y las decisiones, así como de restricción del empleo.

La pedagogía crítico-social de los contenidos ha quedado absorbida por acuerdos de actualización de los contenidos de los documentos curriculares, recuperando los rasgos de la tradición académica, articulados con procesos de evaluación del rendimiento escolar en las distintas disciplinas. El impacto más fuerte ha sido destacar la incompetencia de la escuela (y por ende, de los docentes) para lograr resultados de aprendizaje.

Entretanto, la pedagogía hermenéutico-participativa ha desaparecido de la agenda educativa, a lo largo de un proceso de reforma del sistema en el que los docentes desearían saber de qué se trata.

10. Véase el *dossier* "Educación para todos" en *Finanzas y desarrollo*, publicación del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, Vol. 27, No. 1, 1991, así como el documento de CEPAL/ UNESCO "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", Naciones Unidas, Santiago, Chile, 1992.

LAS HUELLAS DE LAS TRADICIONES Y LA CONFIGURACIÓN ACTUAL: CAMINOS DE INCERTEZAS

Las tradiciones en formación docente en la Argentina tratadas hasta aquí, como productos históricos y matrices de pensamiento y de acción, construyeron imágenes sociales que permanecen en la práctica y se renuevan periódicamente en sus discursos y en acciones de política educativa. Las nuevas reformas, de una forma u otra, reactualizan estos núcleos generadores.

Cada una de ellas responde a distintos proyectos sociales, a luchas políticas y a grupos de interés. Sin embargo, más allá de su aparente oposición en la práctica se fusionan, pues responden a matrices compartidas. Discutir una u otra es un ejercicio útil, pero puede llevarnos a ocultar las bases que las unen.

En primer término, todas sustentan un discurso prescriptivo acerca de lo que el docente "debe ser": ejemplo moral, modelo, difusor de conocimientos, instructor, técnico, disciplinador. De esta forma, en función del deber-ser-normativo se ha imposibilitado la visión de un enfoque integral, que permita entender lo que el docente efectivamente "es", de los desafíos que enfrenta, de las condiciones de su práctica, de la naturaleza íntima del trabajo pedagógico.

Constituidas sus imágenes a través de la evolución del sistema educativo y de los proyectos políticos de la dirigencia, se ha destacado mucho más su papel como funcionario del Estado que como educador, profesional o pedagogo. El discurso pedagógico más avanzado le planteó al educador la importancia de evitar la relación autoritaria en la educación. Sin embargo, su frágil posición en el sistema y en la construcción histórica de su identidad ha confinado a los docentes a ser reproductores de la cadena de "órdenes" o mandatos de esta tradición social.

Nos encontramos hoy, así, con un dilema para la calidad de la educación: ¿cómo construir con las jóvenes generaciones una ciudadanía consciente y fortalecer el pensamiento divergente y creativo con docentes reducidos al cumplimiento de normas o dictámenes?

El otro rasgo compartido por estas tradiciones consiste en una suerte de epistemología espontánea, resultante de la ideología de la modernidad y del positivismo, centrada en la noción de neutralidad de la escuela y del conocimiento, y en la ilusión del progreso. Ella se expresa en el objetivismo, en la certeza metódica, en la razón instrumental del conocimiento útil para tal progreso, en la visión homogénea y homogeneizadora de la realidad, de fuerte peso etnocéntrico.

Esta concepción empírica y homogeneizante elimina "simbólicamente" los sujetos concretos y su diversidad cultural, que es la base de la construcción pedagógica. En lugar de constituirse en un encuentro de sujetos en un acto pedagógico, las propuestas que emergen de estas tradiciones se constituyen en "pedagogías disciplinadoras".

En la Argentina han transcurrido los últimos años sin que se plasmara un nuevo programa de formación docente de grado. Los intentos del Plan de Formación de Maestros de Enseñanza Básica (MEB) durante la gestión de O. Menin, que produjo una importante movilización participativa de los docentes en los institutos formadores del país, fueron interrumpidos. El posterior Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) sufrió sucesivas reestructuraciones y fue atravesado finalmente por la transferencia de los servicios educativos a las provincias.

Las políticas de descentralización podrían facilitar la elaboración de tradiciones diversificadas. Sin embargo, pocas veces en la historia se ha alcanzado tal grado de centralización de las decisiones, los programas y los procesos de control como en el momento actual. En realidad, más que de descentralización cabría hablar de desconcentración administrativa.

Pero tal vez este contexto, que declaró la defunción de las utopías y de las grandes teorías macroexplicativas, colabore en recuperar la visión de las diferencias, superando la concepción homo-

geneizante y disciplinadora de las instituciones. Cabe aún preguntarse si los centros de decisión seguirán aferrados a la racionalidad del control homogeneizador, y si lo hacen, ¿qué controlarán?, ¿sobre qué bases o sobre qué legitimación?

Sin embargo, las relaciones de poder y la formación de proyectos sociales no son procesos ni resultados unidireccionales: suponen una relación recíproca donde los diversos actores tienen algo que definir. Será necesario conformar las bases de un conocimiento y una práctica desde los grupos docentes, superando el conformismo y la pasividad.

2

PODER, CONTROL Y AUTONOMÍA EN EL TRABAJO DOCENTE

> Disciplina es, en el fondo, el mecanismo de poder por el cual alcanzamos a controlar el cuerpo social hasta los elementos más tenues por los cuales llegamos a tocar los propios átomos sociales, eso es los individuos. Cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes [...]
>
> FOUCAULT, 1989, pág. 15

En las últimas décadas hemos asistido a una importante producción de estudios e investigaciones que han sacado a luz los espacios de autonomía que el docente tiene en la realización de la enseñanza. La cuestión había sido oscurecida hasta entonces por la impronta de las tradiciones normativas, disciplinadoras y tecnicistas que colocaban al docente en el papel de reproductor de órdenes.

El supuesto de aquellas concepciones estriba en la idea de que la práctica escolar puede ser dictaminada y controlada con eficiencia desde los planes de gabinete o desde los organismos de control.

La insuficiencia de estos planteos ha quedado explícita a lo largo de la historia reciente.

A su vez, los macrodiagnósticos acerca de los incumplimientos de las políticas educativas hicieron surgir la necesidad de aproximarse al mundo de las prácticas sociales y de los sujetos. Y en él, la cuestión de los docentes fue ineludible.

El "descubrimiento" del "poder docente" o de sus espacios de autonomía para configurar la práctica escolar nos lleva a dos cuestiones centrales: comprenderlo para fortalecer este espacio (para usarlo positivamente en la transformación de la enseñanza y de la escuela) o restringirlo para "asegurar" los resultados que se desean desde los procesos de control externo (políticas, administración, editoriales, paquetes instruccionales, capacitación dirigida, etcétera).

Es intención de este capítulo mostrar que esta última opción encierra una falacia: la índole de un buen trabajo pedagógico exige, de parte del docente, un proceso de ponderación y elección de alternativas muy distinto de los procesos de producción mecánica. Esta índole implica la ineludible mediación en función de contextos y sujetos concretos y de propósitos cargados de valoración.

Entretanto, este trabajo pedagógico no pertenece al mundo de los "objetos privados". Tiene consecuencias sociales públicas y se desarrolla en espacios públicos, por lo tanto, sujetos a procesos de control social. En otros términos, la educación es "cosa pública" y es importante establecer mecanismos de control legítimos para su buen desarrollo.

Es intención de este capítulo tratar el problema del trabajo docente como ámbito de tensión entre el control social y el desarrollo de la autonomía profesional de la docencia. Esta tensión es, sin duda, compleja y delicada.

Analizaremos la necesaria articulación del control social y la autonomía para que la educación colabore en la construcción de relaciones sociales democráticas.

Liliana Sanjurjo

EL PODER COMO CATEGORÍA

Pocos conceptos parecen tener tanta capacidad explicativa sobre los problemas sociales y al mismo tiempo tanta oscuridad en su reconocimiento práctico como el del poder.

En principio, pensar en el poder hace que la gente inmediatamente mire "hacia arriba". Nos referimos a los espacios políticos donde la expresión del poder es más visible. Sin embargo, Foucault ha recuperado el concepto de poder para la vida cotidiana y para muchos otros espacios donde el poder circula pero no es reconocido como tal.

Testa (1989), un estudioso del pensamiento estratégico, distingue el poder político, el poder técnico y el poder administrativo. La noción de recursos de poder permite reconocer instrumentalmente estas dimensiones. Así, los recursos de uso potencial (poder), controlados por un sujeto que tiene la capacidad de decidir sobre el uso o no uso de tales recursos (opciones), adquieren una eficacia que no depende sólo de la capacidad potencial de poder sino del uso que de él se hace (Róvere, 1993).

Foucault (1987) va más allá y señala que en realidad el poder no es sólo un recurso sino una relación, y aclara que, en verdad, él nunca se propuso estudiar el poder sino al sujeto. Sólo que descubrió que es imposible analizar al sujeto sin comprender el entramado de redes de poder que se ejercen sobre él y lo atraviesan y que, a su vez, él retransmite, muchas veces aumentando su eficacia.

En las relaciones entre sujetos, pocas dejan tan transparente las tramas de poder como la situación pedagógica. El trabajo docente, como trabajo pedagógico, tiene una especificidad y una determinada naturaleza, y orienta hacia finalidades. En sí mismo es complejo y contradictorio, en la medida en que supone una relación entre sujetos con experiencias diversificadas y jerárquicamente diferenciadas. Y, aún más, incluye la circulación entre ellos de conductas y conocimientos que representan ámbitos de la cultura considerada legítima.

El docente tiene innumerables recursos para ejercer el poder. Sin embargo, la relación pedagógica se realiza en un contexto escolar, dentro de complejas redes de control que determinan en buena medida las propias prácticas educativas. Parece conveniente reflexionar sobre ellas, acercando los lenguajes de la pedagogía y la cultura.

NOTAS PARA LA REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO PEDAGÓGICO

El intento de delinear los rasgos de la tarea pedagógica puede conducir a muy diversos puertos. Inciden en ello las concepciones y los supuestos que orientan las diversas tradiciones tratadas en el capítulo anterior. A su vez, un análisis descriptivo de lo que efectivamente hace el docente cuando desarrolla una acción pedagógica también nos puede mostrar una diversidad de actos y resultados. Sin embargo, éstos se sostienen en algún tipo de valoración.

El problema que surge estriba en plantear qué es lo que se entenderá como valioso en la enseñanza. Ello encierra consecuencias muy importantes para definir el tipo de docente que deseamos formar así como las condiciones para que realice su labor.

El mandato socializador encuentra su núcleo en la inculcación de formas de valorar, sentir, percibir y pensar prescriptas como legítimas, lo que en América latina ha dado lugar a proyectos pedagógicos autoritarios.

Si la tradición normalizadora y civilizadora del siglo pasado cumplió un papel significativo en la construcción de los estados modernos, la época actual, aun dentro de sus contradicciones, ha roto las fronteras de países, en un proceso de profunda globalización. Como contrapartida, hoy se requeriría de la escuela la transferencia del poder a la sociedad civil organizada.

El mandato instructivo, más liberal que el anterior por estar centrado en la difusión del conocimiento, acaba derivando en una enseñanza transmisora al margen del saber de los alumnos. Ello

lleva, más tarde o más temprano, a una enseñanza receptiva y acrítica como base de la actividad educativa, como si los conocimientos valiesen por sí mismos en tanto instrumentos neutros.

Esta visión tiene efectos a largo plazo en la construcción de la ciudadanía, ya que tiende a ignorar los saberes de los alumnos y a desconocer que el docente, en cuanto sujeto, es portador de concepciones y significados.

En un trabajo reciente, Fenstermacher (1989) distingue la noción más frecuente de la "enseñanza con éxito" de la de "buena enseñanza". La primera remite a la idea de que la enseñanza es un encuentro entre individuos, uno de los cuales (el docente) posee un determinado tipo de saber, trata de impartirlo a otros que no lo poseen y cuando lo logra habría alcanzado la "enseñanza con éxito".[1]

Esta noción supone que existe una cierta relación de causa y efecto entre la enseñanza y el aprendizaje. En otros términos, equivale a decir que los alumnos aprenden en función de lo que explícitamente se enseña en la escuela. La mayor parte de los estudios sobre la enseñanza se basa en estos supuestos y se ha centrado en "medir" los resultados de éxito o fracaso de la enseñanza en función de estos parámetros.

Además de cuestionar esta relación lineal, el autor indica que plantearse una "buena enseñanza" tiene una fuerza ética y epistemológica:

1. Recientes investigaciones sintetizadas en el trabajo de Mello (1993) se dirigen a estudiar la "enseñanza con éxito" en distintos contextos, principalmente el estadounidense y el asiático, entendida como aquella enseñanza que produce la promoción de los alumnos a partir del logro de aprendizajes previstos. A pesar de que estas investigaciones pretenden analizar la práctica escolar "exitosa" sin penetrar en las cualidades del éxito, su análisis muestra la influencia decisiva de la cultura escolar, de las expectativas de los sujetos y del compromiso colectivo mucho más que de los métodos didácticos que se utilicen. Si bien estos y otros factores pertenecen al ámbito de la construcción ideológica del proyecto pedagógico, la autora se inclina a privilegiar la evaluación externa de productos de aprendizaje más que la "palanca" de construir y desconstruir el proyecto mismo, con lo cual se actuaría de acuerdo con las reglas de la "caja negra".

> Preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio en los estudiantes. Preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y en última instancia digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989, pág. 158).

Estas preguntas las realiza diariamente el docente, aun de manera intuitiva, empírica o sin contar con elementos de juicio sistemático. Pero una "buena enseñanza" debiera asentarse en un ejercicio sustantivo y consistente sobre estas dimensiones, incluyendo cuestiones de ideología y de compromiso con la problemática sociocultural de alumnos concretos.

La buena enseñanza demandaría del docente, en primer término, una suspensión de la lógica etnocéntrica en el trabajo pedagógico y una comprensión de las culturas que portan los alumnos, y ello no se alcanza a partir del mandato disciplinador y homogeneizador.

En la realidad de la escuela, los alumnos constituyen una población cautiva y heterogénea, perteneciente a universos socioculturales diversos. Una mirada al escenario latinoamericano nos muestra la presencia en la escuela de indios, mestizos, negros, mulatos, pobres o empobrecidos, niños y adolescentes sin rumbo, niñas pertenecientes a estratos sociales en los que ser mujer no es bueno; o jóvenes de polos sociales modernizados sujetados a un mundo competitivo y de consumos inalcanzables. En gran medida, estas poblaciones están en la escuela sin haberlo elegido.

Con frecuencia se piensa que las problemáticas emergentes de las "subculturas" en la escuela son propias de otros países. Sin embargo, no es necesario salir de las fronteras del propio país para encontrar esta variedad de poblaciones en las escuelas que están muy distantes de la imagen abstracta del alumno que nos plantean los libros pedagógicos y de las prescripciones del currículum oficial.

Las tradiciones abstractas y prescriptivas han contribuido a que las características socioculturales de los alumnos concretos sean concebidas en forma de "carencias". De esta manera, se crea una práctica escolar ilusoria en la que los alumnos que en ella fracasan aprenden fuera de la escuela. Los sujetos concretos son virtualmente borrados de este esquema y se esperaría en él que los alumnos fuesen llevados a cumplir con ese modelo abstracto al que tienen que referirse.

Sin embargo, el buen trabajo pedagógico supone la producción de un permanente entramado entre los saberes de los alumnos, propios de su universo cultural, y los de la instrucción, produciendo reestructuraciones de los primeros y analizando críticamente los supuestos e intereses de los segundos.

El desafío que tenemos por delante es pensar en una situación pedagógica que no aplane las diferencias, niegue la singularidad ni reduzca la diversidad (Percia, 1991). Profundizando en esta idea, cabe reconocer que lo diverso no es sólo el punto de partida del proceso pedagógico sino, también, el punto de llegada.

Las tradiciones normalizadora, académica o tecnicista han sostenido, desde su origen, que la acción pedagógica nos convertía en iguales a la hora de egresar de la escuela, a pesar de la diversa condición de arranque. En realidad, esto ha sido mucho más un mito educativo que una realidad. Existen ya muchas investigaciones y conocimientos acumulados que permiten superar el "optimismo pedagógico igualador": los productos y las trayectorias son diversificados y altamente desiguales. Aun desde el plano individual, la misma enseñanza produce muy diversos aprendizajes, tantos como individuos hay.

Cabe, entonces, configurar el trabajo pedagógico no como un proceso adaptativo de los sujetos sino como un proceso de ampliación de la conciencia y de emancipación, que les brinda no sólo herramientas para la participación cultural sino, en la base, un núcleo fuerte de profunda autovaloración, autoconfianza y solidaridad de

grupo. Ello incluye aspectos éticos y emocionales que están siempre presentes en las relaciones entre personas.

Esta perspectiva no es nueva sino que recoge las tradiciones más importantes del pensamiento pedagógico de hoy y de siempre. Pero esta mirada es de crucial importancia en el contexto actual en que avanzan los proyectos tecnoburocráticos de control social, que segregan la participación y el compromiso. Ello significa pensar la acción educativa como un proceso intencional y sistemático dirigido a poner en cuestionamiento tanto las propias presunciones como las diversas formas de manipulación social.

De esta manera, el trabajo pedagógico forma parte de un complejo proceso de evolución de los sujetos y de la construcción de la ciudadanía para la participación activa, crítica y solidaria en la esfera de la vida pública.

Al mismo tiempo, supone que el docente se constituya en un sujeto activo en la producción del conocimiento en el aula, no como un mero repasador de teorías pedagógicas o psicológicas que en general no fueron elaboradas dentro del aula ni para ella. Ésas serán sólo herramientas conceptuales para ponderar situaciones histórico-sociales particulares que no se responden mecánicamente desde las teorías.

Estos propósitos plantean la imagen de un docente reflexivo, crítico, capaz de descentrarse del lugar del poder instituido, de revisar sus propias creencias y de fundar su labor en la confianza en los alumnos. Se trata de conducirlos hacia su emancipación, como sujetos activos, críticos y de ayuda mutua, y no como meros trabajadores adaptados a las cadenas de órdenes.

> Si queremos tomar en serio la enseñanza, las escuelas deben ser espacios donde las relaciones sociales democráticas formen parte de las experiencias vividas de cada uno de nosotros (Giroux, 1990; pág. 49).

La permanente ponderación de los contextos culturales y los proyectos políticos, la constante elaboración conceptual y la construcción de dispositivos metodológicos acordes con cada situación, con los sujetos y con los valores conscientemente asumidos, requiere del docente una fuerte formación basada en esos compromisos, así como la construcción de una autonomía profesional y condiciones institucionales para expandirla. Las políticas públicas democráticas debieran asegurar estas dimensiones y afianzar la autovaloración (*empowerment*) de los docentes, puesto que la pérdida de la propia estima es condición contraria al logro de cualquier propósito.

Sin embargo, las determinaciones objetivas y las relaciones de poder han avanzado en contra de estas intenciones.

EL MALESTAR DE LA DOCENCIA

La visión del trabajo docente como producido por "trabajadores", es decir por sujetos involucrados en una relación laboral asalariada, tiene otras derivaciones muy importantes. Esta relación permite verificar el contraste o la ruptura que existe entre todo el discurso prescriptivo acerca de lo que el docente "debe ser" por un lado, de los propósitos emancipadores y las características materiales de su puesto real de trabajo en las escuelas, por otro.

Desde sus orígenes la docencia se organizó como empleada del aparato de gobierno, ocupando puestos de trabajo en la red de escuelas en expansión como "avanzada de las fronteras" de la cultura, llevando la tiza y el libro a lugares alejados de centros protegidos.

Desde entonces, el trabajo de los docentes afrontó dificultades económicas y de condiciones de trabajo. Sin embargo, la docencia estaba impregnada de un gran sentido de "misión" y recibía un profundo reconocimiento social por parte de una población que veía en la escuela el paradigma del progreso y de movilidad social. El mismo respeto y consideración le era brindado por la superes-

tructura de control de los inspectores y directores que, a pesar de su impronta de censura, ubicaba a los docentes dentro de las filas de este gran ejército.

El sistema escolar estaba expandido y continuó en expansión, para lo cual entró en funcionamiento la maquinaria del control burocrático que, recordando a Lapassade (1977), representa la segregación de la pedagogía y la organización de la separación: las órdenes se hacen impersonales y difusas, las responsabilidades se diluyen.

Si la burocratización es perjudicial en muchos ámbitos de la actividad social, ella es más nociva en las actividades que involucran complejas dimensiones humanas. Entre ellas las escuelas, que son "instituciones que procesan personas" (*people processing organizations*, en Terhart, 1987).

Junto a ello, la expansión acelerada del conocimiento científico y de los medios de información y comunicación no ha podido ser acompañada por el desarrollo de la docencia, en especial en países periféricos que soportan dictaduras políticas y el control social de las mayorías.

Hoy, el docente ejerce sus tareas en condiciones laborales deplorables: bajos salarios, próximos a los de los trabajadores no calificados, descalificación técnico-profesional, ambientes de infraestructura escolar precarios, sistemas de capacitación que lo colocan en papel de reproductor mecánico o pasivo, fuerte desprestigio y debilitamiento de la posición social que lo había caracterizado. Si bien este fenómeno es una tendencia internacional, la situación de los países latinoamericanos, y, entre ellos, la Argentina, llega a niveles alarmantes.[2]

2. Los bajos salarios son un problema global de la docencia, que en nuestro caso adquiere ribetes alarmantes. Mientras que en Europa se habla de proletarización de la docencia con salarios que rondan los 1500 dólares para la escolaridad primaria, 2300 para la media y 3500 a 4000 para los profesores universitarios, en la Argentina los valores rondan un promedio de 300 pesos o dólares para los maestros primarios, a la par de las ocupaciones no calificadas del mercado informal, con lo que debe financiarse —si esto es posible— su actualización y la compra de materiales y libros. Es importante considerar que en relación con el costo de vida, la Argentina no se distancia de los países europeos (fuentes: Informes de la OCDE, del Ministerio de Cultura y Educación de España y del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina).

Las condiciones del trabajo docente en la Argentina han sido investigadas en el campo de las escuelas primarias. Un trabajo pionero y significativo fue realizado por Martínez (1985). Ezpeleta (1989) investigó las condiciones de trabajo en docentes primarios de la provincia de Córdoba con enfoque etnográfico, destacándose la subalternización y el problema del género femenino. Narodowski y Narodowski (1987) analizaron estas cuestiones en el municipio de la ciudad de Buenos Aires, y Birgin y Braslavsky (1983) estudiaron tendencias nacionales. A su vez, Almandoz y Cigliutti (1992) han realizado un importante estudio que permite definir el trabajo docente como "un trabajo de riesgo".

Recientemente, Mendizábal y Neffa (1994) efectuaron un estudio correlacional de las condiciones de trabajo y de salud de los docentes primarios de la provincia de Buenos Aires. Aunque todavía resta mucho por hacer en este campo, debe considerarse la ausencia de este tipo de investigaciones respecto de la enseñanza media y superior. En el ámbito universitario, existe un análisis comparativo de condiciones de ejercicio y desarrollo de la docencia en América latina (Vior y Davini, 1986).

En algunos trabajos (Mello, 1982; Tedesco, 1987, entre otros) se ha insistido en que el crecimiento cuantitativo de la matrícula impuso cambios cualitativos a la dinámica escolar: la inclusión masiva de niños provenientes de sectores populares habría llevado a que los docentes se enfrentasen a un nuevo interlocutor histórico, portador de lenguajes y referencias culturales completamente ajenos a los códigos de la escuela. Esta situación habría violentado las tradiciones de la institución y las características de la formación de los docentes sin que se hubieran replanteado las concepciones y los moldes de la institución.

Sin embargo, estas afirmaciones deben ser tratadas con muchas reservas. La revisión que hemos realizado de las tradiciones fundadoras de la docencia y de la escuela primaria, características de los orígenes del sistema educativo moderno, muestran que no estuvo dirigida a niños provenientes de sectores sociales "acomodados". Por el contrario, siempre atendió a los alumnos pobres, indígenas, inmigrantes y analfabetos. Y los maestros siempre fueron —desde entonces— preparados sobre los códigos abstractos del alumno "tipo", "civilizado" o abstracto. Sin embargo, aquellas legiones de maestros conseguían alfabetizar, enseñar los rudimentos matemáticos y moralizar conforme a un sistema cultural al cual adherían.

Tal vez aquellas diferencias sociales pudieran incidir en las características de la nueva población de la escuela media o en la enseñanza universitaria, a pesar de que, al menos en la Argentina, diversos grupos sociales ya habían accedido a estos niveles hacía mucho tiempo, diferenciándose de la antigua composición social de elites.

En verdad, las reales consecuencias de la expansión cuantitativa de la matrícula escolar se encuentran claramente en las transformaciones que impusieron en el proceso de trabajo de los docentes las nuevas formas de control social y racionalización de la escuela. El proyecto civilizador-democratizador, que en apariencia se expandía, entraba en realidad en su época de crisis.

La *intensificación* —en los conceptos de la ciencia económica— se define por la producción de más unidades de trabajo en la misma unidad de tiempo. Esta intensificación es típica de los procesos de expansión industrial y fue transferida al ámbito escolar en la expansión de la matrícula que representa una población escolar no cualitativamente diferente de la anterior sino mucho más numerosa.

Los cursos se caracterizan por ser muy poblados, con más de treinta y cinco alumnos a cargo. En esta situación es previsible

que éstos manifiesten "problemas de aprendizaje" y que los problemas de conducta con frecuencia lleguen a alterar el ritmo de las clases.

Otra forma de intensificación del trabajo docente reside en el exceso de actividades administrativas, asistenciales y de carga pública que lo alejan de su actividad pedagógica. La investigación de Mendizábal y Neffa (1994) muestra esta presión de actividades en la organización y la distribución del trabajo escolar entre los docentes. También muestra que los docentes trabajan muchas más horas que las que forman parte de su contrato formal de trabajo, e incluso llegan a duplicarlo, a través de la llamada "jornada suplementaria". De esta forma "no visible" se completaría el tiempo que realmente es necesario para desarrollar la labor docente.

Pero la intensificación es, a su vez, expresión de la *proletarización*. K. Densmore (1990), retomando el pensamiento de Derber, plantea que el trabajo actual de los docentes muestra una doble pérdida: ideológica, respecto del control de las decisiones que afectan los objetivos de su trabajo, y técnica en relación con las decisiones que afectan la forma de materializarlo.

> La separación que hace Derber entre proletarización ideológica y técnica carece de fundamento, ya que las formas clave de proletarización —el empleo especializado, la fragmentación, la descapacitación y la intensificación— contienen necesariamente tanto aspectos ideológicos como técnicos. En el caso de los profesores la proletarización ideológica y la técnica van íntimamente unidas (Densmore, 1990, pág. 143).

Esto se incrementa a partir de la expansión de la escolarización que introdujo el control de un nuevo actor social: el experto planificador o técnico, que organiza y decide qué enseñar, en qué orden y cómo. La tecnocracia organizacional en el desarrollo del sistema escolar impulsó una maquinaria especial a través de las formas de organización del currículum escolar. Con ello al docente le restó ser ejecutor de las decisiones tomadas por otros.

El avance del conocimiento experto y de la construcción planificadora apoyó la generación de una tecnoburocracia para atender los requerimientos del impulso desarrollista en educación. Ello trajo la progresiva intensificación de los procesos de trabajo docente, la ruptura entre los que piensan la educación y los que la ejecutan y la *descalificación profesional y simbólica,* ampliándose la brecha entre el saber social y el saber de los docentes, como bases del deterioro laboral.

En este sentido, la descalificación aparentemente es compensada por el avance de los libros —texto y paquetes didácticos— que le entregan al docente los procesos "resueltos". Siguiéndolos, el maestro ya tiene decidido en forma externa qué enseñar, con qué secuencia, con qué actividades.

> Aunque el libro de texto puede ser parcialmente liberador, ya que puede aportar el conocimiento requerido allí donde la información falta, a menudo se convierte en otro aspecto de los sistemas de control [...] Poco es lo que queda a la elección del maestro a medida que el Estado invade cada vez más los tipos de conocimientos que se deben enseñar, los productos finales de la enseñanza y los modos de lograrlos (Apple, 1989, pág. 88).

Ello fue generando una *"desensibilización ideológica"* existente en el sentimiento de los docentes de tener muy poca o ninguna responsabilidad sobre los resultados de su propio trabajo, por lo que se evita el planteamiento de fines o de cuestiones morales o sociales de importancia (Densmore, 1990, pág. 141).

La descalificación es otro componente mencionado. Si bien en los orígenes del sistema escolar el saber del docente también era un saber cultural mínimo, la distancia entre el saber social, el saber de los docentes y el saber por ser enseñado era menor. Sin desarrollo de una capacitación continua y habiendo perdido su *status* social simbólico, los docentes se fueron descalificando y, por ende, minando las bases de su seguridad profesional.

Cuando aparecen los procesos de capacitación, ellos generalmente remiten a la implantación de innovaciones propuestas por los proyectos de reformas emanadas de los aparatos de conducción. Estos procesos suelen estar fuertemente dirigidos a que los docentes se identifiquen ideológicamente con sus premisas y desarrollen una disciplina alrededor de sus objetivos.

En este aspecto, Rodrigo Vera (1990) indica que

> Nos parece que esta racionalidad tras los intentos de reforma se ha caracterizado por silenciar el debate subyacente. Nuestra hipótesis es que su omisión ha llevado a una racionalidad tecnoburocrática a convertirse en un voluntarismo o idealismo tecnoburocrático que puede haber contribuido fuertemente a los fracasos de reformas intentados en la región [...] nos parece que la apertura del debate subyacente de las políticas públicas se encuentra destinado a crear las condiciones para la construcción de consensos en torno al cambio educacional incorporando nuevas energías sociales para su implementación. Una política pública basada en procesos consensuales, además de ser democrática, permite que ellas posean una mayor eficiencia por contar con la adhesión consciente de quienes serán sus portadores y beneficiarios (págs. 34/35).

En general, la tarea docente se realiza en medio de un gran descrédito, tanto desde la sociedad como desde los organismos de conducción político-administrativa; en la mayor parte de los casos, las familias muestran un gran desinterés por la escuela y los maestros.

Por este motivo, los docentes reclaman una mayor participación de los padres en la escuela. Pero cuando la situación se invierte, un nuevo mecanismo de control aparece sobre la tarea docente. Una investigación realizada recientemente en España (Fernández Enguita, 1993) muestra que, en estos casos, los docentes están comprimidos por un doble control: el de las agencias de gobierno y el de la comunidad, y aparece en la docencia una lógica contradictoria que busca eludir o "liberarse" de unos o de otros, según sean las circunstancias.

En cuanto a la enseñanza en el aula, los estudios indican que los docentes disponen, en general, de un importante espacio de autonomía para realizar modificaciones y adaptaciones de la currícula y los métodos de enseñanza. Pero ello ocurriría mucho más frecuentemente según supuestos y experiencias personales o en diversas propuestas editoriales, que en procesos de ruptura o distanciamiento efectivo respecto de las tradiciones fundadoras. Y es precisamente allí, en estas relaciones pedagógicas, donde se está jugando lo sustantivo de la escuela (Núñez y Vera, R., 1984, pág. 19).

De este modo, cabría distinguir que el control del trabajo de los docentes no se centra prioritariamente en la propia tarea pedagógica, en el sentido de fortalecer la "buena" enseñanza, sino en procesos de intensificación, descalificación y proletarización del trabajo docente, sobre premisas administrativo-economicistas y de reducción del poder de control del trabajo por parte de los propios docentes.

LOS NUEVOS DOCENTES

Las características que ha ido tomando el trabajo de los docentes incide en los mecanismos sociales de selección de los jóvenes que eligen cursar los estudios de magisterio y profesorado. La investigación que estamos realizando en el IICE/ UBA en los cursos de magisterio para la escolaridad básica muestra, en primer término, una fuerte caída matricular en una buena parte de las provincias del país y el ingreso de una población de estudiantes con una preparación básica muy pobre (Davini y Alliaud, 1994; informe de avance).

La caída matricular arroja variaciones por provincias. Aunque las estadísticas no son enteramente confiables dadas las deficiencias de los sistemas de información, los datos arrojan tendencias significativas. Mientras que en la Capital Federal, Córdoba y la provincia de Buenos Aires la matrícula descendió significativamente, en Jujuy, Santiago del Estero y San Juan la matrícula subió, y en algunos lugares casi se ha duplicado. Dadas las características socioeconómicas de estas últimas podría formularse la hipótesis de que la matrícula aumenta en las provincias más pobres y con menor oferta de inserción laboral de los jóvenes. De este modo, el magisterio es una carrera corta de salida laboral asegurada en un contexto de fuerte retracción del empleo.

La misma retracción matricular se viene observando en los últimos tiempos en distintos países. Brasil también muestra tasas alarmantes de descenso en los aspirantes a las carreras docentes, incluyendo la formación de profesores para enseñanza media.

Una investigación realizada en la Universidad Federal de Río de Janeiro, en la cual se forma a docentes para la escuela media y el último ciclo de la escuela básica, muestra que los estudiantes optan por elegir carreras con mayor prestigio social o mayor retribución económica (Davini, 1989).

En la Argentina, la mayoría de los estudiantes de magisterio proviene de sectores sociales medio-bajo. El 92 % de la muestra estudiada son mujeres: hijas de empleados, obreros o trabajadores por cuenta propia (dos tercios de la muestra), con madres amas de casa (52 %) y que han completado el nivel primario de enseñanza (52 % para los padres y 57 % para las madres). Sólo el 30 y el 28 %, respectivamente, han completado estudios secundarios (Davini y Alliaud, 1994).

En general, es un grupo que no tiene hábitos de lectura; es poco frecuente la lectura voluntaria de libros más allá de los materiales exigidos por los estudios del magisterio. A ello hay que sumarle serios déficit a causa del deterioro general de la enseñanza media. Un dato significativo es que, en buena parte de las muestras analizadas, los estudiantes de carreras de magisterio expresan que se sienten incompetentes para afrontar carreras de mayor duración o estudios "más pesados", autodesvalorizándose en materia de trabajo intelectual.

A pesar de esta situación, sólo el 45 % del grupo parece con-

formarse con la idea de trabajar como maestro. Muchos piensan dedicarse a la tarea mientras no existen otros horizontes en las posibilidades laborales.

Los estudiantes de profesorados para la escuela media en carreras del ámbito universitario declaran optar por la docencia sólo como salida laboral rápida y no como primera elección.

LA CUESTIÓN DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL

Desde diversos estudios de la sociología de las profesiones se concluye que la docencia es una semiprofesión, dado que no ha alcanzado a desarrollar los rasgos básicos de las profesiones. Ellos se expresarían en los siguientes comportamientos, considerados fundamentales: un cuerpo de conocimientos consistente, fuertes lazos entre sus miembros autoorganizados en asociaciones profesionales, autonomía y control de su propio trabajo aun dentro de las regulaciones legales vigentes y una ética compartida. Una revisión de los actuales desarrollos en distintos países nos mostraría que estos rasgos no son los más frecuentes en la docencia.

> Las semiprofesiones difieren de las profesiones plenamente desarrolladas por la presencia de un elevado porcentaje de mujeres y por trabajar predominantemente en instituciones burocráticas. Su tiempo de preparación es más breve que en las profesiones plenamente desarrolladas, tienen un menor rango social, poseen un menor saber profesional especializado y no cuentan con derechos garantizados respecto a una comunicación privilegiada (Lortie, 1963, citado en Terhart, 1987, pág. 137).

Por otro lado, estudios pedagógicos han reforzado la idea de la semiprofesionalidad mostrando que los docentes desarrollan su labor a partir de esquemas prácticos de acción de base empírica, producto de su experiencia escolar como alumno y como docente, siguiendo comportamientos basados en la tradición y los rituales escolares (Gimeno, 1988).

Si bien estas afirmaciones pueden ser confirmadas en la práctica y validadas por la investigación, no llegan a explicar la situación ni a presentar categorías excluyentes. Nadie podría decir a ciencia cierta que los comportamientos profesionales de otros grupos no se basan en la reproducción acrítica de rituales propios de la cultura organizacional en la que se forman y en la que trabajan. En otros términos, estas profesiones no estarían exentas de incorporar prácticas empíricas de base ritualista necesarias para la conservación del grupo.

Por otro lado, la evolución actual de las distintas profesiones ha perdido niveles de autonomía y control de su trabajo, así como de autoorganización. Desempeñándose en el marco de las grandes empresas y corporaciones, en organizaciones complejas y en procesos de concentración económica, en la actualidad los profesionales tienden a establecer vínculos orgánicos con la empresa empleadora, más que con sus propios pares (Tenti, 1989).

Dadas estas características, ¿cómo es, entonces, que la docencia se constituye como una semiprofesión? En este sentido es importante recordar que las profesiones modernas son productos históricos, y que el origen de la docencia está vinculado a la conformación de un cuerpo de funcionarios públicos para trabajar en el aparato estatal o en organizaciones religiosas a fin de concretar mandatos históricos, políticos, culturales y espirituales del momento. Este origen histórico es muy distante de la organización de un grupo profesional, basado en el avance de un cuerpo de conocimientos consistente.

Posteriormente persiste la misma situación, en la medida en que la docencia se desarrolla a través de su pertenencia laboral, dependiendo de políticas públicas que le han ido restringiendo posibilidades de desarrollo y condiciones de trabajo acordes.

Aún más: las políticas de estado generadoras de una utopía civilizadora en el origen convocante de la ocupación fueron abando-

nadas hace mucho tiempo sin proyecto de reemplazo y sin que la docencia atinase a generar otro proyecto colectivo.

Finalmente, el empirismo o la falta de cuerpos de conocimientos consistentes reconoce, además de las causas anteriores, la difícil relación entre los especialistas y los docentes. La circulación y utilización del conocimiento sistemático en los ámbitos escolares representa ya una problemática compleja, considerando el atravesamiento político y la burocratización de los organismos públicos.

Los aportes del conocimiento especializado son, sin duda, importantes, pero deben destacarse dos de sus rasgos que se convierten en obstáculos: la fragmentación de la mirada propia de la especialización y la desvinculación o distancia del foco mismo de la acción. Le cabe al docente integrar los distintos aportes, analizar la situación particular en que se halla inserto, ponderar las posibilidades de acción y actuar en consecuencia.

Pero más allá de todos estos problemas, las últimas determinaciones de la categoría de semiprofesión de la docencia pueden encontrarse en sus condiciones materiales y profesionales de trabajo. En este caso, el problema excede la cuestión de las reivindicaciones laborales, en cuanto trabajadores, para constituirse en asunto de identidad profesional.

¿AUTONOMÍA REAL O VIRTUAL?

El maestro nunca fue "autónomo", pero en otros tiempos la sociedad le otorgaba un prestigio simbólico, y con sus alumnos podía crear y recrear el proceso de enseñanza.

El pasaje de la escuela del aula a la escuela del currículum, ocurrido dentro del contexto de expansión de la tecnocracia organizacional eficientista, representó el paso más significativo en la búsqueda del control de la escuela y en la reducción del margen decisorio de los docentes.

El avance del conocimiento social, científico y tecnológico también fue dejando atrás a los docentes, ya que no pudieron acompañarlo con cursos de formación de grado o en el contexto de trabajo antes tratado.

Sin embargo, la crítica maciza a las concepciones tecnocráticas en educación, cuyo eje de trabajo fue el desarrollo del currículum como estrategia de control de la enseñanza en las escuelas, ha servido para, entre otras cosas, develar la autonomía relativa de los docentes en la concreción de la enseñanza.

El currículum real o el currículum en acción es, en última instancia, una elaboración propia del docente como mediador entre la propuesta curricular formal y la práctica (Gimeno, 1988; Díaz Barriga, 1994; Giroux, 1990). A pesar de todos los condicionantes, el docente ejerce y ejercerá una mediación, hará uso de sus espacios de autonomía relativa y configurará la escuela real.

Algunos podrían pensar que, ante esta situación, sería mejor reforzar los sistemas de control y proveer a la enseñanza de materiales estructurados. De este modo, el docente no tendría más que seguirlos "a pie juntillas" para llegar a los resultados previamente establecidos.

En realidad quien opine así desconoce u oculta que los sujetos están dotados de intencionalidad, que la relación pedagógica es un acto netamente humano que difiere de forma cualitativa de las actividades de producción material. Desconoce, en fin, que aun con recetas pautadas el sujeto no deja de mediar en la relación y que sin esta mediación es imposible un trabajo pedagógico.

El problema reside en qué tipo de autonomía puede ejercer el docente en un contexto de descalificación y proletarización, con baja autovaloración y autoconfianza. La cuestión remite a los efectos que obturan la creatividad, la iniciativa, el pensamiento y la formulación de nuevos horizontes.

Podríamos calificar estos márgenes de libertad personal como "autonomía virtual", en la medida en que tienden a reproducir de forma acrítica los ritos y comportamientos escolares, haciéndolos

parecer naturales, cuando esa autonomía relativa no se constituye en un espacio de cambio.

En cuanto virtual, la autonomía es imaginaria, pues viabiliza la persistencia de las tradiciones de la escuela. Los modelos incorporados en los sujetos a lo largo de la historia escolar, los comportamientos seguros por ya probados, se mantendrán a pesar de las intenciones políticas de cambios.

Para poder convertir la autonomía virtual en real sería necesario convertir las escuelas en espacios de aprendizaje no sólo para los alumnos sino para los docentes (Senge, 1991). Si de todas formas en el proceso de trabajo se aprende —aunque sean rituales—, tal proceso podría servir de ámbito de aprendizaje crítico y reflexivo, recuperando para la tarea pedagógica una función activa en el tratamiento del conocimiento y la experiencia de los sujetos.

De esta forma, los docentes tratarían de comprender la diversidad de experiencias y la heterogeneidad cultural para construir un espacio democrático de reconstrucción del saber y del pensar, constituyendo equipos de estudio y de trabajo.

AUTONOMÍA Y CONTROL DEMOCRÁTICO

El problema de las escuelas y de la docencia no es un problema "privado", que pueda resolverse por la voluntad de los sujetos en decisiones individuales. Por más sana autonomía que los docentes ejerzan en la configuración de la enseñanza y de la práctica escolar, la educación es asunto o materia pública. Y la sociedad tiene el deber y el derecho de ejercer los controles apropiados para su efectivo desarrollo.

El complejo desarrollo de la sociedad actual hace imposible pensar en el trabajo docente como ajeno a la evolución de las actividades públicas: en otros términos, la educación es una *cosa pública*, se desarrolla en instituciones especialmente creadas que, a pesar de las contradicciones que las sostienen, han sido y son una conquista

de las sociedades democráticas, y producen importantes efectos que también poseen naturaleza pública.

La cuestión no consiste, pues, en suspender los controles, sino en definir procesos de control legítimos y formas legítimas de realización, que fortalezcan la autonomía real para la concreción de la buena enseñanza.

Un control social legítimo se define por la participación y el acuerdo entre los organismos de gestión y los actores de la práctica escolar, entre ellos los propios docentes, participando y comprometiéndose en la toma de decisiones sobre el tema que les atañe.

Cabría recordar que viabilizar un proyecto de cambio sustantivo implica crear las condiciones que transformen la materialidad de los puestos de trabajo de los docentes en las escuelas y generar un discurso público que no socave, sino que apoye, el juicio inteligente y el compromiso de los docentes.

Sin embargo, vale observar también las propias prácticas para poder empezar a cambiarlas. Entre ellas, vale destacar la escasa frecuencia con que son analizadas estas cuestiones del poder, la autonomía, las condiciones de trabajo docente y la buena enseñanza en la formación de grado, integrándolas al análisis de las tradiciones históricas en la constitución de la profesión, no con la intención de ahuyentar a los estudiantes sino para fortalecer el juicio y las prácticas profesionales críticas y consistentes, evitando el discurso mistificador sobre todo lo que vale la docencia y sus condiciones vocacionales. Éste sólo sirve para reforzar la pasividad y para colocar la responsabilidad por la "falta de compromiso con la escuela" en la imagen de las "autoridades del sistema".

La escasa estimulación de los estudiantes a participar en las organizaciones laboristas desde la formación de grado es notoria: en muchos casos hasta ha sido difícil que aceptaran la organización de centros de estudiantes.

Cuando aquellos análisis aparecen tanto en la formación de gra-

do como en las escuelas, en las mesas de discusiones docentes suelen revestirse de la crítica a las condiciones salariales, la que es por demás legítima. Pero difícilmente enfocan la cuestión de las relaciones entre el control social y la autonomía dentro de relaciones sociales democráticas.

Cabe reflexionar también respecto de la tendencia histórica a la baja producción de propuestas para replantear la escuela y la formación de los docentes surgida de instituciones de formación de grado o de organizaciones docentes. Parecería que éste es un tema de "los otros", o que no vale la pena planteárselo, pues "ya está decidido".

A su vez, cuando surgen estas reflexiones tienden a encerrarse en la defensa del pasado, pretendiendo restaurar las virtudes de la antigua formación.

La prolongación de las carreras de grado parece ser más una reivindicación de las instituciones formadoras que de los docentes y las asociaciones gremiales. Tal vez ello oculte la insatisfacción por la formación recibida (en lugar de cambiarla), la búsqueda de una salida laboral rápida o la inadecuación de tal extensión dados los bajos salarios, cuando la relación podría constituirse en la inversa: más formación para mejores salarios.

Pero es importante plantear más formación que no represente "más de lo mismo", sino un proyecto diferente que no siempre implica "más tiempo".

La temática del control tecnoburocrático en las escuelas debería incluirse en la agenda de la formación de grado en lugar de encuadrar a los estudiantes en el aprendizaje de técnicas instrumentales para el cumplimiento de los mandatos históricos.

La división emergente de aquellos procesos de control tecnoautoritarios entre quienes piensan la educación y quienes la ejecutan debería incluirse en la agenda de los institutos formadores, como también el desarrollo de propuestas de transformación de la escuela formuladas por los propios organismos docentes o las escuelas formadoras.

Estas apreciaciones no representan formas de "culpabilizar a la víctima", esperando que todo surja por generación espontánea. Por el contrario, esta situación es el resultado de las tradiciones históricas que formaron la conciencia de los docentes, de la proletarización y la desensibilización ideológica a la que se ha llevado a la docencia, al alejarla de la discusión de los fines de la escuela y de su propia práctica.

A pesar de ello, muchos docentes han resistido estoicamente estos embates y han desarrollado la "buena enseñanza" dentro de las paredes del aula o en los ámbitos restringidos de su escuela. Pero no es potencialmente transformador seguir utilizando exclusivamente los resortes del "poder privado" en un tema que es público y que les compete. Por el contrario, se trata de expandir estos esfuerzos y reconocer otros resortes de participación para la producción de un proyecto colectivo.

De ninguna manera se propone aquí el reforzamiento de las defensas corporativas, de modo que se luche para conservar lo que existe sin cambiar nada. Se trata, en cambio, de la propuesta de un profundo replanteo dirigido a la generación de proyectos comprometidos con el cambio y la democratización de la educación. Se trata, en fin, de salir del lugar de la queja y de la resistencia pasiva o privada, para convertirse en grupos-sujetos en lugar de grupos-sujetados.

Hoy podemos asistir a diversos encuentros docentes que proporcionan información acerca de qué deben hacer con las reformas educativas o cómo tendrán que planificar en adelante. Dada la falta de convocatoria a los docentes con los que se han gestado estos cambios, deberíamos pensar cómo podemos revertir la situación.

Todos sabemos que, en definitiva, quienes construyen cada día el currículum —el currículum real— son los docentes, y que los planes de gabinete tienen pasos cortos. Pero esta ineludible mediación realizada por el docente debería dejar de representar una autonomía virtual para convertirse en una autonomía profesional colectiva y no en los espacios privados del aula.

Para ello, es necesario formular propuestas y discutirlas en el espacio social, ya que el tema de la educación es un problema público.

Debemos admitir que la cuestión del género, en una profesión ocupada centralmente por mujeres, constituye un obstáculo, considerando las imágenes sociales impuestas a la condición femenina. Sin embargo, cabe destacar que hoy las mujeres constituyen una fuerza importante en los cambios, en la fuerza de trabajo, en la sociedad y en las luchas sociales.

Finalmente, como ya afirmamos con Foucault en páginas anteriores, el poder es una relación y no simplemente una fuerza unidireccional.

3

LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES: CAMPO DE TENSIONES PEDAGÓGICAS Y POLÍTICAS

> Las instituciones poseen siempre la doble naturaleza de posibilitar la acción colectiva, por un lado, y tornar imposibles determinadas formas de acción, por el otro. El principio de las reglas de juego o reglas constitucionales siempre es tal que posibilita una determinada acción mediante la cual, a su vez, se excluye otra. La fuerza de gravedad ofrece una buena analogía: sin ella no podríamos caminar, pero precisamente porque existe no podemos volar.
>
> CLAUSS OFFE (entrevista)

Un tema recurrente que se presenta al abordar la formación de los docentes se refiere al ámbito en el cual se forman, en cuanto espacios institucionales que organizan y estructuran el proceso de la formación. En otro sentido —ya más dirigido a la intervención educativa—, la cuestión suele plantearse en torno a cuáles son las condiciones institucionales que favorecerían u obstaculizarían una formación relevante.

La cuestión alcanza importancia cuando se verifica la persistencia del "voluntarismo tecnoburocrático" (Vera Godoy, 1990) que ha caracterizado la mayor parte de las reformas en América latina, sea en la formación de grado o en el perfeccionamiento de los docentes en servicio. En el primer caso, éstas se han dirigido a las reformas del plan de estudios que, por más avanzadas que sean, pueden ser absorbidas o neutralizadas por formas organizacionales que actúen como un contrapeso importante, o entrar en oposición con ellas. En el segundo caso, las acciones se han caracterizado por "bajar" a los docentes paquetes instruccionales o teorías en boga, esperando que sean aplicados en la práctica.

El análisis del problema institucional es complejo y, en general, constituye un campo de difícil percepción. Varios de sus referentes son muy visibles: universidades, escuelas normales, institutos de profesorado. Sin embargo, la constitución de un campo que articule estos referentes en una unidad conceptual sobre la cual se desarrollen estudios globales es poco frecuente.

La habitual queja respecto de que las instituciones de formación de grado no preparan los docentes que las escuelas requieren, aunque muy repetida y valedera, no deja de ocultar un problema más de fondo. De cualquier tipo y calidad que sea la formación inicial, resulta frecuente ver que los propósitos declarados que la inspiran y los imaginarios de los profesores remiten a otros modelos de escuela que aquella en la que, después, trabajan los graduados.

Los organismos de conducción política regulan, en buena medida, los marcos en los que se configuran las prácticas institucionales. Pero aunque las instituciones de formación de grado consigan resistir con algún éxito aquellas regulaciones, resisten mucho menos la pérdida de legitimidad, prestigio o credibilidad social que se construye a partir de la insatisfacción de los graduados respecto de la formación recibida, al ingresar en la etapa de desempeño laboral.

Esta Torre de Babel y las frecuentes quejas y mutuas "culpas" impiden percibir las tendencias y la naturaleza conflictiva de los actores. El estudio de estas tensiones permitiría reconstruir el problema articulando las políticas y los proyectos con la concreción de las prácticas pedagógicas en el sistema escolar.

FASES Y ÁMBITOS DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES: AMPLIANDO LA VISIÓN

Es importante comenzar por preguntarse cuáles son los ámbitos institucionales que "forman" a los docentes, en cuanto ambientes de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales.

Si adoptásemos una visión restringida atribuiríamos a los institutos de formación y universidades el papel o espacio de la formación y a las instituciones de desempeño laboral —en nuestro caso, las escuelas— el papel de campo de aplicación de los conocimientos aprendidos.

Sin embargo, diversos estudios realizados en distintos países han mostrado que esta división de tareas es abstracta y que el ambiente organizacional y pedagógico de las escuelas en las que se desempeñan los graduados tiene un peso decisivo en la conformación de las prácticas docentes.

No nos referimos, aquí, solamente a las acciones explícitas e intencionales de perfeccionamiento en servicio, que ocurren con posterioridad a la graduación, sino a todo el proceso de aprendizaje implícito e informal que ocurre en el marco de la escuela.

Ampliando, entonces, la visión, identificaremos dos fases y ámbitos principales de formación de los docentes:

- la *preparación inicial o de grado* en el ámbito de las escuelas, institutos o universidades, conforme a planes de estudio;
- la *socialización profesional*, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente

en los que, finalmente, el docente aprende las "reglas" del oficio.

Es importante destacar que estas fases son las principales y no las únicas. Existe aun una fase previa a ambas, que ha sido destacada por diversos estudios. Ella se refiere a:

- la *biografía escolar de los estudiantes*, como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos. Como productos internalizados a lo largo de su historia escolar, este "fondo de saber" orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes.

Habitualmente se reconoce el peso de la formación previa del estudiante ingresante en cuanto al bagaje o los tipos de conocimientos adquiridos (o sin adquirir, en términos de "falta") o de habilidades de pensamiento. Pero menos frecuente es la percepción acerca de los "modelos" de práctica docente que el alumno ya trae incorporados en el momento de iniciar sus estudios formales.

El peso de estos aprendizajes resultantes del paso por la "cultura de la escuela" ha sido una cuestión poco abordada por las instituciones de formación inicial o de grado y, cuando es tratada, oscila entre la propuesta de cursos de "nivelación" para abordar las ya mencionadas "faltas" de conocimientos y la aplicación de algunas encuestas de motivaciones y expectativas ante los estudios o la profesión. Mucho menos frecuentes son los trabajos sistemáticos de desestructuración de los "modelos" docentes internalizados.

La fase de formación inicial es la que ha sido objeto de acciones reformistas, generalmente centradas en los planes de estudio —aunque vale la pena destacar que éstas no se caracterizaron por su frecuencia—. Una mirada al pasado nos muestra períodos "pico" de reforma y largos períodos de estancamiento. A su vez, las reformas se han concentrado con más intensidad en la formación del

magisterio, con una "ausencia" respecto de la formación de profesores secundarios. Pero fueron aún más escasas las acciones para replantear los marcos organizacionales de las instituciones.

A su vez, las distintas gestiones políticas se han acercado a la formación en servicio, con diversas lógicas, a través de proyectos de capacitación o perfeccionamiento, en general como vía de consolidación de las reformas escolares. Pero han dejado prácticamente intactas las formas institucionales que organizan la socialización laboral en las escuelas.

LA FORMACIÓN INICIAL: IDENTIFICANDO PROBLEMAS

En la Argentina, la fase preparatoria formal para el ejercicio de la docencia se desarrolla en institutos de nivel terciario y en las universidades. Dentro de los primeros se distingue un doble circuito: la formación del magisterio para la enseñanza básica y la formación del profesorado para la enseñanza posbásica o media.

Mientras que son pocos los programas universitarios para la formación del magisterio, las universidades sí han tenido una participación cuantitativamente más importante en la formación del profesorado para la enseñanza media, en las distintas áreas o disciplinas.

La recién sancionada Ley Federal de Educación (ley 24.195 de abril de 1993) podría llevar a establecer algunas redistribuciones en estos dos circuitos y sus ámbitos institucionales.[1]

1. La Ley Federal de Educación aprueba una nueva estructura del sistema educativo, extendiendo la escuela básica a nueve años y reduciendo la escuela posbásica a tres años. Su aplicación podría llevar a que los profesores de enseñanza media se hagan cargo de la enseñanza en el último ciclo de la escuela básica, como es desde ya hace mucho tiempo ejecutado en el Brasil. A su vez, el texto de la ley plantea la formación docente de grado como un proceso continuo e integrado, lo que podría eliminar el doble circuito mencionado de magisterio y profesorado, de institutos terciarios y universidades. Con ello se buscaría establecer un tránsito fluido de alumnos y de docentes entre estas instituciones, con acreditación acumulativa. Sin embargo, en la mencionada experiencia

Pero lo que interesa abordar aquí se refiere a algunas líneas problemáticas que atraviesan estos ámbitos de formación docente, que han sido destacadas por algunos estudios, y que no deberían descuidarse a la hora de plantear propuestas de articulación entre las instituciones y sus circuitos de formación. Estos problemas encuentran su origen en características fundacionales de las instituciones y aun en las redes de conflicto entre ellas.

La comprensión de tales problemas y conflictos no se alcanzará exclusivamente desde la lógica organizacional propia o endógena, como si todo se explicase desde la ineficacia de la organización. Por el contrario, requiere ver cómo ellos han sido alimentados e incrementados por la política educativa para la formación docente, sea por acción o por omisión. En última instancia, las instituciones no hacen más que reflejar estas tensiones.

Un estudio del interior de las instituciones muestra que estos problemas se han constituido en mecanismos de defensa de éstas ante los procesos políticos autoritarios y ante la incapacidad de los organismos de gestión para reencauzarlos, instaurando un nuevo proyecto compartido, en la difícil recuperación de las instituciones democráticas (Davini, 1989).

En otros términos, no podríamos pensar en estos problemas sin tener en cuenta su evolución histórica y los conflictos de poder entre los actores políticos e institucionales, entre los juegos de relaciones fundantes y condicionantes que desarrollan estrategias de resistencia y supervivencia.

Entre estos problemas tendenciales en el comportamiento político e institucional analizaremos los procesos de *endogamia*, de *isomorfismo* y los efectos del *deterioro del prestigio* y las *condiciones laborales de la docencia*, como las trabas más significativas para el desarrollo.

---

brasileña, las universidades (formación de profesores para la escuela media y último ciclo de la básica) siguen configurando un circuito propio diferenciado de la formación del magisterio para la enseñanza básica.

La noción de *"endogamia"* pretende describir un proceso de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional, produciendo un mecanismo de relación circular e interna entre los miembros de la institución y dificultando la circulación entre ésta y el contexto, con el consecuente aislamiento de la producción (Davini, 1989).

Construidas a través del fortalecimiento de los lazos primarios entre sus miembros y fortalecidas por la imagen de una "gran familia", las relaciones endogámicas se constituyeron en progresivo sistema defensivo de las instituciones frente a los embates de la política —en especial, en los gobiernos autoritarios— y frente a la desconfianza respecto de otras instituciones. Un estudio empírico permite observar esta tendencia, por ejemplo, en el reclutamiento de los nuevos miembros de cuerpo docente, se prefiere a los propios graduados antes que a los egresados de otros establecimientos o de la universidad.

El *"isomorfismo"*, a su vez, define la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación (primaria o media) (Davini, 1989; Braslavsky y Birgin, 1992).

Tanto los planes y los programas de estudio como las formas organizacionales —distribución del tiempo, organización del espacio, circuito de tareas, sistemas de evaluación, relaciones entre docentes y alumnos, etcétera— tienden a guardar una estrecha correspondencia con las características medulares del nivel escolar respectivo. Se constituye así todo un sistema de aprendizaje implícito que refuerza las lógicas escolares. La escasa distancia restringe fuertemente la constitución de un imaginario alternativo de procesos de enseñanza, de participación y aprendizaje que podrían dinamizar la modificación de los procesos en las escuelas destino.

En cuanto al deterioro del *prestigio social y de las condiciones laborales de la docencia,* no se requiere abundar mucho más sobre lo que ya fue tratado en el capítulo anterior. Sin embargo, cabe subrayar que tal deterioro incide de modo directo en los mecanis-

mos de preselección social de los futuros docentes, ingresantes en las instituciones de formación inicial. Esta preselección opera tanto en materia de género como de formación escolar previa y de condición social o económica. Pero también opera en términos de autoestima profesional y de expectativas de desarrollo sociocultural futuro.

También cabe destacar que este deterioro incide indirectamente en los niveles de exigencia, ya que contribuye a la conformación de un clima escéptico respecto de las posibilidades de cambio, reforzando la desensibilización ideológica anteriormente analizada.

Como productos sociales, los problemas identificados aquí muestran características peculiares en función de la evolución histórico-política del país. Sin embargo, los rasgos tendenciales coinciden en distintos países.

A través de ellos y verificando las políticas recientes, se observa la dificultad de establecer un debate sustantivo sobre la formación de los docentes y sobre la escuela.

CAMINOS Y DES-CAMINOS DE LAS INSTITUCIONES

El caso de las escuelas normales

En el caso de los institutos de formación del magisterio, los gérmenes de la endogamia pueden encontrarse en el modelo pedagógico-institucional de las escuelas normales. Éste representaba una unidad académico-escolar, con una sección de enseñanza media en la cual se formaban los futuros maestros y una escuela primaria anexa, concebida como "Departamento de Aplicación". Se esperaba así conformar una escuela primaria "modelo" que sirviera de campo de observación y entrenamiento de los estudiantes de magisterio, dentro de la impronta normativa y modelizadora de la tradición de la época.

El prestigio institucional del que gozaban las escuelas normales

llevaba a que existiese una fuerte demanda social por ingresar en su escuela primaria, lo que en gran medida representaba ya una trayectoria escolar y una preselección social de los alumnos que ingresaban en el ciclo del magisterio.

Finalmente, las nuevas docentes graduadas de la escuela normal con "mejor desempeño" tenían fuertes oportunidades de acceder a un puesto de trabajo en el Departamento de Aplicación. Asimismo, las mismas docentes de esta escuela primaria eran docentes-tutoras de las estudiantes en el curso de su formación, a través de la asignatura Metodología y Práctica de la Enseñanza.

Este circuito institucional de ingreso-trayectoria escolar-egreso-puesto laboral-supervisión de nuevos docentes, en el marco social de fuerte utopía normalista, creaba los lazos propios de una "gran familia". De esta forma, era común (y también hoy lo es) encontrar historias de vida de docentes que se formaron desde la escuela inicial en la institución, se graduaron en ella y trabajaron en distintas instancias de la escuela.

En cambio, cuando los egresados se dirigían a trabajar en otras escuelas, el mandato civilizador de la época incorporado en los sujetos fortaleció los vínculos de compromiso y pertenencia con la familia original.

Asimismo, la forma organizacional de la escuela normal no representaba un paradigma diverso de la misma organización escolar de la escuela primaria, sea del Departamento de Aplicación o de otras escuelas. Los valores, la disciplina, los ritos, los símbolos, las jerarquías, eran comunes entre la escuela básica y la formación del magisterio, y estaban dotados de una gran carga afectiva e ideológica.

El conocimiento que se enseñaba a través de los planes de estudio no era extenso ni de gran profundidad; pero era el conocimiento necesario y útil para el nivel primario. Sin embargo, ello no significaba una desvalorización del saber docente; como no había otra fuente de acceso al saber con el prestigio del saber escolar, las docentes tenían asegurada su posición o *status* cultural. Asimismo,

existía una clara frontera cultural entre los docentes y la amplia franja de la población por ser alfabetizada.

De todas formas, puede decirse que existía un gran isomorfismo entre el saber escolar básico y el saber enseñado a las docentes, así como un gran isomorfismo entre las formas institucionales de la escuela primaria y de la escuela normal: la unidad estaba asegurada por la proximidad física y pedagógica.

La supresión de la formación del magisterio a nivel secundario y su reemplazo por el nivel superior terciario no consiguió modificar esta trama, a pesar de que significó una notable apertura al modelo institucional por el ingreso de nuevos profesores provenientes de otros circuitos sociales y académicos.

Sin embargo, la esfera de conducción burocrático-administrativa de la formación docente en la Argentina permaneció diluida junto con la gestión de las escuelas medias en la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS), lo que quitó perfil propio a la gestión de la formación docente.

Entretanto, los efectos de las dictaduras políticas se hicieron sentir en las instituciones mucho más a través del control social que del desarrollo. La expansión de la tradición eficientista, desde entonces, no colaboró con el fortalecimiento de un proyecto socio-profesional transformador.

Sólo en 1986 se creó una dirección de gestión específica para conducción del nivel superior. Sin embargo, las instituciones de formación docente pasaron a incorporar otras carreras técnicas de corta duración, que en el interior del país significaron nuevas posibilidades de formación en carreras de rápida salida laboral, pero que diluyeron nuevamente la gestión de la formación de los docentes.

La dilución, la falta de definiciones o el desarrollo de experiencias posteriormente abortadas —como el caso del plan de formación de Maestros de Enseñanza Básica (MEB)— marcaron el ritmo de los tiempos y produjeron mayores desgastes. Las propuestas siguientes fueron atravesadas por los procesos de transferencia de los establecimientos a las provincias.

El caso de los profesorados de enseñanza media

Problemas semejantes afectaron la evolución de los institutos terciarios de formación de profesores para la escolaridad media.

Estos institutos no universitarios de formación del profesorado en la Argentina fueron fundados con propósitos originales que podrían sintetizarse como sigue:

- brindar a los estudiantes un elevado nivel académico y fuerte formación pedagógica, como instancia específica de formación de profesores, frente a la acción difusa de la universidad;
- dedicación exclusiva a la docencia del profesor de enseñanza media —lo que constituía una reivindicación central en la época, contra la alternancia entre la docencia y el ejercicio de la profesión liberal—;
- designación de profesores por cátedra y concurso de antecedentes;
- formación de un grupo profesional capaz de ejercer un papel decisivo en la determinación de políticas del nivel secundario (*Anales* del INSP, 1920).

En su desarrollo posterior varios de estos institutos tuvieron una importante trayectoria, incluyendo en sus cuadros a docentes destacados y ganándose una posición de prestigio por la calidad de sus egresados.

Sin embargo, una mirada a esta historia muestra una política "ausente" en cuanto al impulso y el fortalecimiento de estos institutos de enseñanza pública. Muchos de ellos nunca consiguieron un edificio propio y funcionaron en espacios cedidos transitoriamente, en ambientes "prestados" por escuelas secundarias o com-

partidos con escuelas normales, en una convivencia no siempre pacífica.

La revisión de las instituciones de este tipo existentes hoy muestra una mayor expansión de creaciones en el sector de la enseñanza privada en una relación aproximada de 2 a 3, atendiendo a la demanda social por un curso de salida laboral efectiva y de bajo costo en su implementación. Al mismo tiempo, ello podría asegurar a las instituciones privadas, principalmente de comunidades religiosas, la preparación de sus propios cuadros docentes.

La falta de definiciones políticas acerca de la formación de docentes para el nivel medio ha sido solidaria de la falta de definiciones acerca del perfil que se le pretendió dar a la escuela media, una vez que ésta perdió la función específica preparatoria de los estudios universitarios. Tampoco se ha concretado la propuesta original de participación decisiva de los profesores egresados de estas instituciones en la toma de decisiones respecto de la configuración de este nivel.

Tanto estas indefiniciones como la falta de políticas de desarrollo de estos institutos, unidas a un conflicto histórico no resuelto respecto de las universidades —en especial con los centros universitarios de mayor porte—, reforzaron los procesos de endogamia.

La designación de profesores por concurso de antecedentes (prevista en el mandato fundador) cedió lugar al reclutamiento de los nuevos docentes a través de nombramientos entre sus propios egresados o de institutos terciarios, con gran recelo ante el ingreso de graduados universitarios. Un estudio de campo por muestras indica que el 70 % de los profesores son graduados de la misma institución y que más de un 50 % presenta una antigüedad de 15 años o más en el puesto, aun en centros urbanos en los que la oferta docente es abundante (Davini, 1989).

Los efectos de los gobiernos autoritarios llevaron a un proceso de supervivencia y aislamiento institucionales, en los que la endogamia funcionó como capa protectora generando puntos enquistados de difícil remoción. Los concursos docentes fueron suspendidos en función de los conflictos políticos y de la lucha de los docentes por la permanencia en sus puestos laborales.

Ello fortaleció una suerte de comportamiento institucional defensivo que no puede comprenderse sino como resistencia a "ausentes" políticas de desarrollo, a la falta de participación de los actores en las decisiones que atañen a su formación y a lo que los interesados designan como "soberbia" de la universidad.

Desde el punto de vista de la organización de los estudios, los institutos funcionan con un sistema que guarda *isomorfismo* con la escuela media: la asistencia diaria a clase con inscripción por curso lectivo y no por materia o actividad, en bloques horarios de tipo mosaico en la distribución de disciplinas, con débil desarrollo de los centros de estudiantes.

Con independencia de cualquier juicio de valor sobre estas formas de organización escolar, lo cierto es que no viabilizan el desarrollo de experiencias educativas más flexibles o alternativas respecto de las correspondientes a la escuela media. De esta forma, cabe inferir que la formación docente brindada en este enfoque institucional representa mucho más una continuidad que una ruptura respecto de la biografía escolar previa de los estudiantes.

La revisión de los planes de estudio muestra, también, un isomorfismo con los contenidos que se espera enseñar en la escuela media, en lugar de un recorte disciplinario, interdisciplinario o problematizador de temáticas actualizadas en los respectivos campos de estudio (Braslavsky y Birgin, 1992)

A su vez, los estudiantes manifiestan haber elegido los estudios en el profesorado y no en la universidad, entre otras cosas, por encontrar difícil asumir una carrera larga y de organización libre, sin horarios pautados y clases "regulares". Sin embargo, una comparación entre los motivos de elección de la carrera entre estudiantes del profesorado terciario y el de universidades, muestra un perfil más claramente dirigido a la docencia como visión de su trayectoria futura (Davini, 1989).

Entre tanto, las universidades...

...en especial las de "gran porte", muestran una escasa valoración del campo de la formación docente, más preocupadas con el desarrollo del posgrado y la investigación y con una desvalorización implícita de los estudios pedagógicos. De hecho, las universidades latinoamericanas no han tenido históricamente una presencia significativa en la organización de proyectos formativos alternativos, innovadores o comprometidos con la transformación de las escuelas.

Sin embargo, en la Argentina las universidades tienen una presencia significativa en la formación de profesores de enseñanza media. La mayor parte de los profesores secundarios son egresados de las universidades y en algunas provincias son las únicas instituciones que atienden la preparación para este nivel.

Así, las universidades y los institutos terciarios continúan compartiendo la formación de profesores para la enseñanza media, con muy escasa articulación entre sí y sin que se hayan observado avances en la integración de la formación en la materia específica y la formación pedagógica. Ambas conviven como caminos paralelos, dentro de instituciones que se organizan burocráticamente en facultades o departamentos aislados. Tampoco se observa una presencia significativa de investigaciones en la universidad sobre esta importante materia.

> El caso más claro ha sido el de la formación de profesores para la enseñanza media, cuyos planes incluyeron un fuerte acento en las disciplinas de la especialidad y donde las asignaturas pedagógicas ocuparon un lugar secundario en bloques no articulados con los contenidos disciplinarios, enciclopédicos en muchos casos. Éste ha sido, lamentable es decirlo, el modelo imperante en la formación universitaria. [...] Bajo esta propuesta es fácil advertir la idea de que el que sabe, sabe enseñar (Barco, 1994).

Otros estudios realizados en países donde la formación de los docentes transcurre exclusivamente en ámbitos universitarios evidencian que los problemas formativos persisten. En España, Varela y Ortega (1984) muestran la desvalorización de las carreras docentes en la universidad. En Estados Unidos, Zeichner (1981) analiza la ruptura entre lo que se trató de formar en la universidad y los resultados de la práctica del graduado, preguntándose si la experiencia escolar "borra" los aprendizajes universitarios. A su vez, Terhart (1987) analiza un gran número de investigaciones en Europa, en el que se verifica la misma problemática en la enseñanza universitaria.

Liston y Zeichner (1993) muestran que la preocupación de las universidades se "fuga" hacia el doctorado, que brinda mayor categoría a los investigadores que a los docentes y que desvaloriza las profesiones clásicamente denominadas "femeninas". La fragmentación y el desinterés por la formación de los docentes estaría en la base del comportamiento universitario.

> La baja categoría que la formación del profesorado tiene en la universidad es, en parte, responsable también del carácter fragmentario del currículum de muchos programas de formación de docentes de los Estados Unidos y de la falta de estilo característico y de coherencia de los programas. [...] En estas condiciones es muy difícil que los profesores universitarios participen de esfuerzos dirigidos al desarrollo del programa que les aparten de sus propias áreas de conocimiento y que contribuyan a la coherencia general del mismo. La desgana de los docentes universitarios para emplear mucho tiempo trabajando en desarrollar mejores programas de formación del profesorado es muy comprensible, habida cuenta de los sistemas de remuneración de las instituciones que, o bien valoran la enseñanza (en el caso de pequeños *colleges* de artes liberales y algunas universidades) o valoran ante todo las becas y ayudas de investigación (como ocurre en un número creciente de universidades) (Liston y Zeichner, 1993, págs. 221/222).

Un estudio realizado en una importante universidad de Brasil muestra una organización institucional y académica de facultades y departamentos aislados entre sí, en los que los estudiantes cursan disciplinas de su especialidad y otras pertenecientes a la llamada "complementación pedagógica", en dependencias de otra facultad, en la que las instancias de integración, el tratamiento de los problemas de la escuela y la enseñanza o el "eje" formativo docente quedan virtualmente "licuados" o diluidos. A su vez, los docentes que se ocupan efectivamente de esta formación lo hacen en un ambiente competitivo, en el que valorizan la investigación "de punta" y la publicación en revistas internacionales, con nula atención a los problemas de desarrollo de las escuelas (Davini, 1989).

De esta manera, se deja la formación de los docentes a profesores "menos formados" o experimentados o a un pequeño grupo de "quijotes" capacitados y comprometidos que sostiene su proyecto en medio de una situación hostil. Y con ello, la universidad conserva la endogamia, pensándose a sí misma, y el isomorfismo, por el fortalecimiento de la fragmentación de la escuela.

A su vez, los estudiantes universitarios cursan las materias pedagógicas mucho más para lograr una salida laboral segura y si es posible coyuntural, que con intenciones de dedicarse a la docencia. En determinadas especialidades en las que tienen que hacer una opción en los estudios entre la docencia u orientaciones profesionales de mayor *status* académico o económico, el número de alumnos que eligen la docencia es mínimo.

En los últimos años, algunos grupos profesionales de universidades del país —generalmente de universidades de "pequeño porte" localizadas en contextos provinciales— han realizado experiencias de formación docente para el nivel primario e inicial del sistema escolar, impulsados por un fuerte compromiso de aportar a la escuela básica, y con las demandas sociales de formación.

También han colaborado con organismos de gestión de provincias para el desarrollo de proyectos de capacitación conjuntos. No se cuenta actualmente con una evaluación sistemática de tales acciones. Pero la discusión en encuentros y seminarios evidencia que algunas de ellas han sido canceladas por factores financieros o de grupos político-institucionales de presión, mientras que otras se desarrollan con carácter marginal en contextos que no priorizan académicamente tales iniciativas.

EL APRENDIZAJE EN EL TRABAJO ESCOLAR

Nadie parece dudar de la influencia formativa del pasaje por la escuela desde los tempranos años de la infancia y aún en la adolescencia. Más allá de los resultados en términos de "productos de rendimiento", la permanencia cotidiana en la escuela durante varios años representa una experiencia social que moldea los comportamientos y los modos de pensar y valorar de los alumnos. Ellos se aprenden a través de un complejo proceso de interacción, de normas implícitas y explícitas, de códigos de comunicación, de rutinas y rituales. Algunos han reconocido en ello el currículum "oculto" pero podríamos decir que ello conforma el currículum "real" que supera en gran medida la noción de currículum prescripto o carta curricular.

Pero lo que se reconoce con menor frecuencia es que esta influencia también moldea los aprendizajes de los propios docentes. La costumbre de concebir al docente como "el que enseña" obtura la percepción de las múltiples dimensiones del aprendizaje del docente en el proceso escolar.

Los efectos formativos de la práctica laboral de los docentes son destacados por E. Terhart (1987) a través del análisis de resultados de un significativo número de investigaciones sobre formación docente, en distintas lenguas, en distintos sistemas de educación superior y aun con distintos enfoques metodológicos. A pesar de todas estas diferencias, se muestra en ellos una tendencia unitaria: la educación profesional formal es una "empresa de bajo impacto"

(*low impact enterprise*), de resultados generalmente débiles, sea en cuanto al logro de los objetivos educacionales que se proponen, sea en cuanto a su impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas en las escuelas. Los estudios muestran, casi sin excepción, que el contacto progresivo con la práctica laboral lleva a una adaptación a sus estructuras (*shock* de la práctica).

Para entender estos resultados, el autor apela al concepto de socialización profesional en el ámbito de trabajo. Así, dice, la preparación formalmente institucionalizada (sobre todo la fase universitaria, en los países en los que este nivel se encarga de la formación de los docentes) no es la fase decisiva; ella sería sólo la fase de iniciación; una entre otras.

Estudios de corte etnográfico en ambiente escolar muestran que la institución escolar tiene un peso por lo menos equivalente al de la formación de grado de los docentes. La escuela y su organización formal e informal se presentan al docente como una "realidad ya hecha". Aunque no se la visualiza como una realidad inmutable, el docente aprende lo que en la escuela se hace, se usa o se valora. El director representa la "normatividad" de la política educativa, acatando o transmitiendo disposiciones oficiales o papeles burocráticos. El maestro se socializa mediante costumbres, consejos de sus colegas o presiones/reacciones de los padres o los propios alumnos. En este proceso el docente aprende que su papel excede mucho la tarea de enseñar (Rockwell, 1981; Batallán y García, 1992).

Aunque cada escuela representa un universo particular, puede decirse que el docente, entre otras cosas, aprende en ella cuestiones básicas que definen su acción profesional:

- pautas de manejo de grupo y formas de enseñanza que se transmiten informalmente a través de la influencia de otros docentes y de los textos escolares o las guías didácticas, así como estrategias de control y evaluación y de "sacar adelante" problemáticas de los alumnos;
- formas de interacción con los alumnos, los padres y los docentes entre sí, incluyendo formas de interpretar el fracaso escolar de los alumnos, la valoración de cuestiones de disciplina, de comunicación y lenguaje;
- estrategias para construir su propia carrera docente; para pensar sobre sus condiciones de trabajo y mejorar su autoimagen;
- rutinas y rituales escolares, como unidades repetitivas de acción y matrices de significado, que regulan la distribución del espacio y del tiempo y determinan qué es prioritario y legítimo;
- una manera de vincularse al conocimiento, las normas y la autoridad que transmiten a los alumnos, de forma explícita o implícita.

Conformando las prácticas docentes, el ámbito escolar ejerce su poder socializador desde mucho antes que el docente ingrese en su trabajo: su incidencia se retrotrae a la escolarización temprana que, como "fondo de saber", el estudiante trae internalizada. Las prácticas "depuradas o científicas" a las que adhirió el estudiante pronto se olvidan en el trabajo; ciertas "ideas conservadoras" que aparecen con claridad al comienzo de la carrera —producto de la biografía escolar del estudiante—, retroceden durante el curso, ceden a posiciones más liberales y, tras los primeros contactos con la práctica, se imponen de nuevo rápidamente. Entonces, frente al poder de la biografía escolar y de la socialización laboral en el terreno de la práctica, la fase de educación formal de los estudiantes representaría, en fórmula extrema, un episodio de débiles consecuencias.

Ante las inseguridades de la situación compleja de trabajo y del contacto con otros colegas, superiores y alumnos, el joven graduado regresaría a ese fondo de saber que conformó en su paso por la cultura de la escuela.

Más allá de la necesidad de profundizar en estas ideas, es importante destacar en nuestro análisis que las instituciones escolares, en cuanto instituciones de desempeño laboral, son también formado-

ras de docentes, modelando los modos de pensar, percibir y actuar (*habitus* profesional, en la conceptualización de Bourdieu) y garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad en el tiempo.

NUEVAS PROPUESTAS O VIEJAS POLÍTICAS

Si bien es necesario producir cambios en la formación de los docentes, las tendencias analizadas demuestran que el problema no se resuelve por una mera acción reformista de cambiar el curso del instituto terciario a la universidad, o de articularlos entre sí sin considerar las dinámicas endógenas.

Las instituciones no pueden ser tratadas como administración de cosas, dado que tienen una historia, conflictos e intereses particulares. Los problemas de hoy no son responsabilidad sólo de las instituciones; en buena medida han sido el resultado de las políticas educativas de varias décadas, o simplemente de políticas ausentes, que también es una forma de hacer política.

Es claro que es preciso producir transformaciones en el *interior de las instituciones,* comprometiendo a los actores institucionales en una revisión de su pasado, sus conflictos y sus proyectos. También habría que realizar una crítica de las políticas que impidieron la construcción de otras realidades, para no repetir los viejos errores.

Las recientes políticas plantean nuevas señales de complicación. Las referidas a los incentivos para la investigación en las instituciones universitarias han desatado un carrerismo por la investigación y la categorización académica que parece estar muy distante de la preocupación por desarrollar equipos universitarios solidarios con los institutos terciarios, en función de fortalecer el compromiso con la formación docente y la transformación de las escuelas.

La constitución de la Red Federal de Formación Docente, prevista

en el artículo N° 53 de la Ley Federal de Educación, adopta perfiles de evaluación académica y de acreditación de los institutos terciarios semejantes a los de las universidades y muy distantes de las historias de estas instituciones. Es conveniente recordar que si estas historias no son reorientadas por sus miembros, tienden a sobrevivir por detrás de los nuevos planes.

Las diversas manifestaciones surgidas desde diversos ángulos acerca de la necesidad de articular esfuerzos y procesos de formación entre las escuelas normales, los institutos y las universidades tienen el valor de las buenas intenciones. Pero esta articulación no debería plantearse haciendo omisión simbólica de sus conflictos particulares que, como tendencia, se extienden más allá de las fronteras de un país.

Para que esas intenciones dieran frutos concretos se necesitaría, al menos, que estos procesos de articulación respondieran a procesos generados desde el interior de las instituciones, más que a premisas impuestas.

Para ello es necesario comprometer a los actores en el análisis de los procesos institucionales que han dificultado su propia organización como grupos activos en la formulación de proyectos alternativos de desarrollo de la docencia y de la escuela. La defensa endogámica de las instituciones puede funcionar como protección estratégica en algunas coyunturas sociales y políticas, pero a largo plazo representa una camisa de fuerza para su evolución y la de sus propios miembros.

Dentro de los institutos formadores, habría que pensar que las instituciones no son "cosas hechas". Si bien tienen su historia pasada, su presente lo construyen los sujetos que realizan su historia cotidiana, y en el juego de estas contradicciones es que se renueva la historia presente y futura.

Finalmente, para cambiar la formación es necesario modificar sustancialmente las características y la materialidad de los puestos de trabajo docente en la escuela. Hoy ya es sabido que es en la fase

laboral donde se conforman efectivamente los modos de relación y de acción. Ello no depende de un deseo unilateral de los maestros y profesores, pero las instituciones formadoras podrían desempeñar un importante papel en el trabajo conjunto con las escuelas y en la reflexión y el desarrollo de los docentes.

4

PEDAGOGÍAS EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES: PROBLEMAS DE LA FORMACIÓN EN ACCIÓN

En los capítulos anteriores hemos abordado problemáticas sustantivas que enmarcan la cuestión de la formación y el trabajo de los docentes, y se constituyen en condicionantes objetivos de los procesos de cambio: las imágenes sociales que funcionan como mandatos históricos, los efectos de las políticas burocrático-autoritarias, los conflictos institucionales y la materialidad del puesto de trabajo de los docentes.

En este capítulo trataremos cuestiones vinculadas al proceso pedagógico de formación y de perfeccionamiento. Si bien estos procesos de ningún modo son inmunes a aquellos condicionantes, existe una esfera de problemas relativos a la dinámica pedagógica que requiere una exploración específica.

Este capítulo se focalizará en la lógica de aquellos procesos, abordando sus núcleos más recurrentes que aparecen en el discurso y en la práctica actual de los docentes. Una reflexión sobre ellos podría al menos contribuir a que las dinámicas específicamente pedagógicas no acaben reforzando la eficacia de los condicionantes contextuales.

Entre los problemas más frecuentemente destacados por los

docentes están el divorcio entre la "teoría" y la "práctica", la fragmentación del objeto de la formación en un currículum mosaico, la ruptura entre la formación en las disciplinas específicas y la formación pedagógica, la compleja relación con la escuela donde los estudiantes "olvidan" la formación recibida, la dificultad de influir en la transformación pedagógica de las prácticas escolares.

Mientras tanto, las quejas de los docentes ante el perfeccionamiento es la "distancia" entre los contenidos de los cursos y los problemas efectivos de la práctica o la falta de orientaciones técnico-metodológicas para enseñar, dentro de los complejos procesos del aula.

Para abordar estas cuestiones, analizaremos en primer lugar las tendencias que han caracterizado la formación de grado y que se proyectan en el perfeccionamiento docente. Ellas son, en gran parte, solidarias de las tradiciones académica y eficientista. Sus supuestos han dominado las prácticas de la formación de los docentes, como transmisión cultural o en procesos de adiestramiento técnico.

En los últimos tiempos, la influencia de los enfoques pedagógicos críticos que revalorizan la práctica docente como fuente de conocimiento y, tal vez, la insatisfacción con aquellos enfoques hegemónicos, han llevado a la búsqueda de reorientar las propuestas de formación. Pero se observa con preocupación que éstas suelen perder su eficacia, convirtiéndose en un cambio de orden que no siempre se apoya en un cambio cualitativo en la concepción de práctica.

Es útil reflexionar sobre las tendencias de estas concepciones y prácticas pedagógicas, sobre sus supuestos y efectos, para arrojar alguna luz en este sentido. Tal vez ello pueda contribuir a reducir la reproducción espontánea y el mecanicismo, y con ello, disminuir las contradicciones entre las finalidades proclamadas y las prácticas.

Finalmente, trataremos cuestiones referidas a la necesidad de que exista una integración entre la acción y los marcos teóricos referenciales, es decir a la problemática de la enseñanza de las

disciplinas especializadas y su difícil diálogo con la formación pedagógica. No omitiremos realizar apreciaciones sobre los problemas de desarrollo de la pedagogía y la didáctica en la formación y el perfeccionamiento de los docentes.

La tesis que apoya las reflexiones de este capítulo se expresa en la necesidad de reconstruir una pedagogía propia de la formación permanente de los docentes, tanto en la educación de grado como en el perfeccionamiento en servicio. El desarrollo de criterios de base de esta pedagogía, que recoge el pensamiento actual más avanzado, se realizará en el próximo capítulo. Pero es importante profundizar previamente en las consideraciones que siguen.

LA CRÍTICA A LA RACIONALIDAD TÉCNICA: ¿LA RECUPERACIÓN DE LA PRÁCTICA O LA PRÁCTICA SIN TEORÍAS?

Las instituciones de formación de docentes —escuelas, institutos y universidades— siempre se han desarrollado en el marco de la evolución de la investigación moderna en las distintas disciplinas y en un contexto en el cual las profesiones buscaban asentar su prestigio en un conocimiento científico objetivamente fundado. Con ello, aspiraban a diferenciarse de los "técnicos medios" o "prácticos", a partir de una permanente legitimación en las ciencias fundamentales.[1]

De esta forma, las universidades fueron adoptando un currículum académico para la formación de profesionales: primero se estudian las ciencias consideradas fundantes o básicas, después las

1. Popkewitz (1987; ed. cast. 1990) analiza este proceso de profesionalización del conocimiento a partir de la expansión de la investigación, de los conflictos de interés y las formas de legitimación de la comunidad científica. Con ello, los expertos buscan asegurarse el control de la producción y reproducción del conocimiento, afianzando su poder basado en la autoridad intelectual. Alerta, también, respecto de que el creciente discurso por fortalecer la profesionalidad de los docentes no acabe respondiendo a la misma lógica de dominación.

ciencias aplicadas y al final se supone que el alumno está en condiciones de "aplicar" sus conocimientos en las actividades de la práctica.

Todos estos conocimientos se constituyen en un orden jerárquico y, en los medios académicos más desarrollados, los docentes de las disciplinas básicas son los de mayor prestigio (Schön, 1992).

Los institutos no universitarios de formación de profesores para la enseñanza media, creados en la Argentina para privilegiar la formación pedagógica y fortalecer la categoría profesional de los docentes, sucumbieron a esta lógica propia del ambiente universitario y compitieron también en esta carrera.

Las escuelas normales, que en sus orígenes impartían una enseñanza menos académica y más centrada en la formación en la práctica escolar, no podrían quedar ajenas a ello para mejorar su *status* profesional, en especial a partir de su pasaje al nivel terciario.

Tal vez aquella centralidad en la práctica de las antiguas escuelas normales haya sido uno de los puntos en los que se apoyaron su eficacia y la valoración que recibió tanto de docentes como de especialistas. Así, Aguerrondo (1987) dice que

> [...] hace ya más de una década se reformó el sistema de formación docente de nivel primario elevando su ubicación a nivel terciario. Hasta el momento no se ha realizado ninguna evaluación de sus resultados en términos de calidad docente. Los indicios recogidos en investigaciones parciales sugieren incluso que los maestros normalistas logran mayores resultados que los restantes. Otros estudios de nivel más general señalan con mayor precisión algunos elementos curriculares que explicarían este descenso de calidad técnica de los nuevos docentes. Berta Braslavsky, por ejemplo, sostiene que la elevación del nivel terciario fue concomitante con el abandono de la formación didáctica especial [...] Parecería incluso que la formación del docente no responde a criterios que lo ayuden a un desempeño laboral creativo (pág. 37).

El enfoque académico se sustenta en la "racionalidad técnica", que es una epistemología derivada del positivismo. Ella supone que los problemas de la práctica son meramente instrumentales, que se resuelven a partir de la aplicación de la teoría sistemática, preferentemente basada en investigaciones (Schön, 1992).

Esta racionalidad considera, pues, a la práctica como "campo de aplicación" de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas, en la medida en que se sustentan en conocimientos rigurosos y sistemáticos de base científica.

Pero la lógica subyacente a este enfoque estriba en:

- concebir a los sujetos como *tabula rasa* en la que se inscriben los datos científicos de la enseñanza;
- entender la práctica del ejercicio profesional como campo neutral, objetivo y homogéneo, al cual —como en el modelo positivista de las ciencias naturales— se pueden aplicar reglas de comportamiento metódico para obtener resultados previsibles y controlables.

Trasladar de forma mecánica esta lógica al terreno de la docencia trae complejas derivaciones. En lugar de la reflexión pedagógica y de la comprensión de la compleja trama de las relaciones entre los sujetos en contextos sociales específicos y diferenciados, se impuso la visión de procesos eficientes y neutrales, cuyas entradas y salidas podrían ser controladas con un saber instrumental.

Pero tales peligros se incrementan de forma exponencial cuando se verifica que el enfoque de la racionalidad técnica en la formación de los docentes en las últimas décadas fue absorbido por la hegemonía del modelo tecnicista, neutralizando los rasgos originarios de la tradición académica. Este modelo no sólo reforzó la visión de la práctica como campo objetivo y neutral sobre el cual se opera por la instrumentación de técnicas y procedimientos universalistas, sino que también debilitó la formación teórica al anteponer el enfoque de "caja negra".

Efectuando una eliminación simbólica de los sujetos concretos y de los procesos culturales y de conciencia, esta filosofía se convirtió en una epistemología ingenua y empirista.[2]

El enfoque encontró en la psicología su principal enclave teórico, tanto en la psicología evolutiva de un sujeto abstracto como en las tendencias del conductismo. Ello permite realizar yuxtaposiciones conceptuales en los programas, sin referencia analítica a los paradigmas opuestos que las estructuran.

Tal yuxtaposición permite, por ejemplo, sustentar las propuestas didácticas en teorías contradictorias entre sí. O no advertir que las teorías psicológicas no fueron elaboradas para actuar en la escuela. De esta forma, el llamado "conocimiento teórico" presenta escasa teorización.

La formación pedagógica fue, pues, gradualmente dominada por el adiestramiento técnico de los docentes en habilidades operativas del "saber hacer". Las pretensiones de cientificidad del currículum fueron cubiertas con un saber mínimo sobre aprendizaje y técnicas de programación. Un docente competente es visto como aquel que puede "aplicar" las teorías y técnicas a la acción particular de la práctica: en lo posible, en escuelas de ambiente controlado, como en un "laboratorio".

Hasta hace no muchos años, el estudiante se graduaba como docente después de aprobar una "práctica modelo", ante un tribunal de profesores que juzgaba su desempeño a la luz de su capacidad para aplicar los principios formales de la clase, dentro de una situación a todas luces ficticia.

En la formación de profesores para la enseñanza media en las distintas disciplinas, la enseñanza "científica" fue quedando restringida al estudio de la materia específica. Mientras tanto, la formación pedagógica se circunscribió a los límites de lo instrumental. Tal vez esto explique, al menos parcialmente, el denunciado "divorcio" entre la formación disciplinaria, por un lado, y la formación pedagógica, por otro, y la "devaluación" de esta última.

2. La epistemología espontánea y empirista se asienta en la noción familiar que confunde la realidad con los datos objetivos, si es posible medidos en estadísticas; en la supresión de los sujetos y de la subjetividad, en la renuncia a la construcción teórica, en la razón instrumental que sólo valora el conocimiento "útil". Desconoce, al fin, que los objetos de conocimiento son construidos y no simplemente registrados (Habermas, 1990; Bourdieu y otros, 1975).

Por más que este enfoque haya sido frecuentemente cuestionado por los docentes y los especialistas, continúa atravesando con escasas variantes la lógica de una muy buena parte de los programas institucionales de formación.

En el perfeccionamiento de los docentes en servicio se han proyectado tendencias similares a través de cursos de dudoso valor intelectual, cuyo contenido es determinado desde "afuera" de los problemas efectivos de la práctica y de los distintos contextos sociales, dirigidos a transferir conocimientos o a entrenar en procedimientos instrumentales.

A pesar de ello, muchos trabajos valiosos fueron y son realizados dentro de los estrechos espacios de las distintas disciplinas, encarados por docentes comprometidos con otras lógicas, o en los ambientes escolares. Pero los esfuerzos individuales son rápidamente neutralizados por las tendencias globales, en la medida en que se enmarcan en instituciones, planes de estudio y bibliografías de esta naturaleza.

La preeminencia de este enfoque y su continuidad en el tiempo arroja, por lo menos, tres problemas sustantivos:

- los problemas de la práctica docente son complejos e indeterminados, no susceptibles de resolverse con la implementación de procedimientos mecanicistas (Schön, 1992). Por el contrario, involucran a sujetos y procesos culturales. Al no formarse a los docentes en este sentido, tienden naturalmente a resolverlos de acuerdo con supuestos personales;
- los efectos en la debilitación de los marcos conceptuales referenciales que permitan ampliar la comprensión de aquellos

problemas como asimismo interpretar críticamente las teorías que se les imponen;

- la internalización de modelos de actuación, de estilos de comportamiento docente, que por ser vividos como alumnos, tienden a ser transferidos a su propia acción docente, asegurándose su reproducción en el tiempo y en cualquier lugar.

Así, Palmer (1987) indica:

> ...mi tesis es muy simple: yo no creo que la epistemología sea una abstracción sin sangre: la manera en que nosotros conocemos tiene profundas implicaciones en la manera en que vivimos. Toda epistemología tiende a convertirse en una ética y todo modo de conocer tiende a convertirse en un modo de vivir. Sostengo que la relación establecida entre el estudiante y la materia tiende a convertirse en la relación de la persona con el mundo mismo. Sostengo que todo modo de conocer contiene su propia trayectoria moral, su propia dirección y productos éticos (pág. 22).

En otras palabras, todo enfoque y práctica pedagógicos enseñan no sólo por lo que dicen que enseñan sino aún mucho más por lo que no dicen, por lo que ocultan o desconocen y, al fin, por lo que instauran en la misma práctica, como estilo de interacción entre los sujetos, entre ellos y el conocimiento, y entre todos ellos y el contexto social.

Pero dentro de esta lógica, los problemas no se restringen a las materias pedagógicas. La enseñanza del "conocimiento teórico" de las disciplinas específicas arroja rasgos tendenciales que representan similares obstáculos.

DISCIPLINAS Y CURRÍCULUM FORMATIVO

La creciente especialización del conocimiento y el desarrollo de la investigación han ido colaborando con la organización de los planes de estudio estructurados en disciplinas. Sin embargo, ello no ha garantizado que la formación disciplinaria de los docentes haya seguido criterios de actualización ni de acceso a la discusión epistemológica.

La cuestión arroja problemas importantes si se tiene en cuenta que para desarrollar la tarea instructiva, el docente necesita dominar los marcos conceptuales de las disciplinas que enseña, considerando distintos niveles de extensión o profundidad en función del nivel escolar en que se desempeñe.

Aunque el currículum de la enseñanza básica o secundaria prescriba las materias que deben ser enseñadas, les cabe a los docentes un proceso de ponderación y organización del conocimiento en las aulas. En consecuencia, este conocimiento no puede representar para maestros y profesores una cuestión "opaca".

Ello impone al currículum de la formación inicial y al perfeccionamiento un importante desafío: no sólo deben incluir niveles significativos de información especializada, sino que también deben permitir a los estudiantes la comprensión de sus problemáticas, postulados teóricos competitivos y contextualización en las redes de interés de las comunidades científicas. Entendiendo que el desarrollo de la ciencia no es neutro, esta comprensión le permitiría al docente tomar decisiones epistemológicas congruentes con los propósitos educativos que persigue.

Nadie pone en duda (tampoco los docentes) la importancia de actualizar los conocimientos y rever los paradigmas que los sustentan tanto en la formación inicial como en la capacitación.

En parámetros opuestos, las políticas de formación de docentes de las últimas décadas han hecho todo lo contrario, sea por acción o por omisión. Solidarias con proyectos de control social que obturan la posibilidad de la crítica del conocimiento, las instituciones de formación y las acciones de capacitación han sufrido las consecuencias de las políticas de recorte del saber o han sido marginadas de los circuitos del conocimiento.

Sin embargo, la formación y la actualización disciplinarias

muestran serios problemas. El primero y más recurrente tanto en el pasado como en la actualidad es que las materias se presenten como saber acabado, propias de un universo "fijo", sin referencia a su génesis o al conflicto de intereses que las sustentan. Se crea así una ilusión de neutralidad y objetividad, como si los cambios en la ciencia se produjesen por la evolución del mundo de las ideas o por el consenso propio del progreso del saber. En esta línea, cuando se mencionan confrontaciones de concepciones en el estudio de las disciplinas, ellas se presentan como debates académicos, raramente sociales.

Esta tendencia se corresponde con la noción del "conocimiento como entidad" y su correlato en el modo atomizado de conocer (Entel, 1988), por la cual el saber positivista construyó no sólo conocimientos sino un modelo de la actividad de conocer, presentando como naturales los fenómenos históricos, culturales y de conciencia.

El segundo y no menos importante de los problemas de esta forma de tratar el conocimiento redunda en su influencia implícita o latente en la formación pedagógica: los contenidos de la instrucción se convierten en "objetos a transmitir", y aprender equivale a dominar las definiciones aceptadas por la comunidad de expertos.

Las disciplinas se transforman, así, en materias fragmentadas que se presentan como un conocimiento que "viene listo" (se transmite o viene en "libros-texto") y tiene "tamaño" (generalmente medido en horas de clase, créditos o número de páginas), práctica que posteriormente se transfiere a la escuela.

La cuestión de las relaciones entre el "conocimiento experto" —producido por especialistas teóricamente dotados para formular marcos conceptuales y propuestas de acción— y el "conocimiento práctico" —producido por los actores directos de la acción escolar— es un asunto complejo cuyas múltiples derivaciones y su análisis exceden los límites de este material y, más aún, superan el campo de la formación de los docentes sin dejar de afectarlo seriamente, ya que envuelve cuestiones políticas, académicas, de investigación y de acción, atravesadas por procesos históricos y de distribución del poder.

En estas relaciones, los métodos a través de las cuales los docentes son capacitados —tanto en la formación de grado como en el perfeccionamiento— no representan cuestiones aleatorias o desestimables. En el caso de la docencia, estas dimensiones tienen un efecto multiplicador muy importante, en el sentido de la transferencia a la acción escolar que realicen de su propia experiencia de formación. Ello significa que los enfoques teóricos en la formación no sólo hay que conocerlos: también hay que practicarlos.

LA RECUPERACIÓN DE LA PRÁCTICA: ¿UN PROCESO ADAPTATIVO?

El malestar creciente con los estilos pedagógicos y curriculares de formación de los docentes ha ido llevando a que con mayor frecuencia se sostengan posiciones que reivindican el valor de la práctica como fuente de aprendizaje.

Muchas críticas de los planes de estudio deductivo presentados en numerosos encuentros muestran las dificultades de integrar proyectos formativos conjuntos en ámbitos en los que se privilegia la fragmentación en disciplinas. Asimismo, la revisión del enfoque tecnicista es uno de los factores que han sido discutidos en numerosos encuentros de docentes.

Este malestar fue reforzado por los cuestionamientos expresados por muchos graduados acerca de la formación recibida, que indican que aprendieron efectivamente a ser docentes en las escuelas, como resultado de la práctica laboral.

Desde otro lugar, los cuestionamientos planteados por los docentes formadores de nuevos docentes probablemente estén influidos por la circulación de los aportes más avanzados de la reflexión pedagógica, uno de cuyos pilares reivindica el valor de la reflexión sobre la práctica como eje del proceso formativo.

Entre muchos otros aportes relevantes, efectuados desde distintas ópticas, son conocidas las producciones de Stenhouse (1987, 1989), Carr y Kemmis (1988), Giroux (1990), Gimeno (1988), y Zeichner y Liston (1993) que sostienen la necesidad de generar enfoques alternativos de formación a partir de la investigación en la práctica y el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico.

De esta forma, se han ido defendiendo en encuentros de docentes los diseños curriculares que llevan a una inmersión temprana en la actividad práctica: observación, talleres, pasantías se convertirían, así, en propuestas que desde el comienzo de los estudios permitiesen un acercamiento directo a la realidad de la escuela. Se esperaría, entonces, que esta realidad sirviese de campo de aprendizaje alternativo y desencadenante de la reflexión.

Dentro de estas preocupaciones, S. Barco (1994) propone organizar un diseño curricular para la formación de grado de docentes que nuclee las áreas disciplinarias en torno a "ejes" que, a su vez, reciben los aportes de aquéllas. La práctica docente y el sistema educativo se constituyen en los ejes de esta propuesta.

> Práctica docente: la selección de este eje permite partir desde la mirada micro, de lo que ocurre en las aulas, dar voz a los sujetos que en ella interactúan (Barco, 1994, pág. 25).

El otro eje propuesto por esta autora es el referido al sistema educativo, como una perspectiva macro desde donde analizar las prácticas docentes. Para abordar ambos ejes sería necesario superar las disciplinas aisladas y construir un eje curricular como

> un movimiento de aproximaciones globales y sucesivas que, con diferentes grados de profundidad, permita captar la multidimensionalidad compleja de los procesos educativos (Barco, 1994, pág. 26).

Tal propuesta se presenta como un camino de integración entre las teorías y los conocimientos disciplinarios, por un lado, y la reflexión sobre la práctica, por otro, a través de un diseño *de plan de estudios con dos ejes,* como espacios curriculares de aproximación sucesiva a la práctica escolar.

Estrategias orientadas de manera similar se han puesto en práctica en los currícula de formación de grado como en los procesos de perfeccionamiento de los docentes en servicio; algunas de ellas gestadas por los organismos técnicos de conducción escolar, incluidas entre las actividades laborales, como los talleres de educadores (Batallán, 1985). Entre estos últimos, se han multiplicado las "jornadas de reflexión" en las escuelas, concebidas como estrategias para que los docentes revisen sus prácticas y analicen en conjunto los problemas que enfrentan.

Aprender desde la práctica es una expresión que ha ganado consenso, y con frecuencia se presenta como una verdad incuestionable. Pocos discreparían de la idea de que la práctica es una ocasión muy significativa para adquirir y construir nuevos conocimientos y disposiciones.

Sin embargo, una primera mirada a la complejidad del problema muestra un campo muy confuso y reduccionista. Aprender desde la práctica tiene muchas acepciones, y el peligro estriba en que se pierda su sentido dentro de contextos institucionales fragmentados, con actores sociales que portan concepciones muy diversificadas acerca de tal aprendizaje, sin conformar equipos articulados y limitados por las condiciones de trabajo.

De esta manera, existe en la formación de grado la dificultad de que las reformas curriculares se vacíen de sentido, se rutinicen, naturalicen, compartimentalicen, divorciándose de los ejes de integración curricular. Con ello, una buena idea se esterilizaría en una nueva acción reformista.

La revisión de propuestas y estudios exploratorios en instituciones de Buenos Aires que estamos realizando (IICE/UBA) e investigaciones en otros contextos (Zeichner y Tabachnick, 1981; Johnston, 1994) proveen evidencias acerca de que tanto alumnos

como docentes efectúan una identificación más o menos lineal entre la idea de "práctica" y "la actividad de enseñar en el aula".

• Asimismo, se asocia la noción de "experiencia" al aprendizaje, que deriva de la asimilación de rutinas escolares, del ensayo y error que se realiza en la acción, y al resultado de la cantidad de tiempo utilizado en las actividades de enseñanza.

La concepción de "aprendizaje" con frecuencia aparece en el discurso de los docentes y los estudiantes como estrechamente vinculada a los procesos de aprender a enseñar. Varios informes e investigaciones, realizados en el país y en el exterior, muestran que los estudiantes perciben las actividades realizadas en la escuela y en el aula como la parte más importante de su formación inicial o de grado (Zeichner y Tabachnick, 1981; Eltis y Caimers, 1982; Feldman, 1994).

Los estudios muestran el aprendizaje en la práctica como un proceso relativamente pasivo de adaptación a los ritmos del aula. Algunas descripciones indican que "el alumno aprende con el solo hecho de estar en clase" y que la cantidad de experiencia (mayor período en clase) proporciona mayor autoconfianza.

Investigadores y pedagogos (Eisner, 1983; Rubin, 1989) insisten en la necesidad de que los docentes tengan libertad para experimentar con nuevas ideas y resolver problemas de manera creativa. Sin embargo, los procesos de evaluación del desempeño docente en los períodos de práctica presionan a los estudiantes, ya que les dan señales contradictorias sobre este "comportamiento de riesgo".

El efecto de la evaluación de los alumnos y los practicantes presenta dificultades que impulsan a estos últimos a reiterar las rutinas "seguras" de la escuela, como medio de obtener la aprobación. En especial, considerando que los maestros y los profesores de las escuelas desempeñan una parte activa en la evaluación de los estudiantes, muchas veces mayor que la de los docentes de los profesorados. La misma tendencia se prolonga durante la vida laboral de los docentes a través de la evaluación del desempeño realizada por directivos y supervisores (Johnston, 1994).

Así, el problema de la racionalidad técnica no se supera con una simple operatoria curricular de cambio de orden al comenzar primero por la "inmersión en la práctica", ni con librar a los docentes a que reflexionen en las escuelas. Por el contrario, todo esto puede reforzar aquella racionalidad en lo que tiene de mecanicista y reproductivo, soslayando la idea de reflexión y construcción del conocimiento en la acción.

Todo ello lleva a concluir, lanzadas las buenas propuestas en el contexto institucional de formación de grado, que existe una tendencia muy fuerte a considerar la "inmersión temprana en el aula" como un proceso de aprendizaje adaptativo a las "reglas de juego" de la enseñanza, a sus rutinas y a sus rituales, más que como un proceso alternativo y de transformación.

Los resultados de avances de investigación que estamos realizando en el IICE/UBA muestran que los actores reivindican la práctica como la "realidad" del aula en la que hay que sumergirse. Las entrevistas a docentes indican que la realidad es el ámbito donde el estudiante pasa la prueba de fuego que permite detectar las vocaciones para enseñar, con lo cual tal inmersión adopta una función de selección implícita de los ingresantes, bajo una premisa latente del tipo "ámala o déjala" (Suárez, IICE/UBA, 1994).

La sola inmersión en la práctica no es suficiente. Parece necesario reconstruir la experiencia con marcos conceptuales que orienten la acción. Así, Britzman (1991) plantea que la posibilidad de que los estudiantes, y en general los docentes, amplíen sus teorías y prácticas y construyan propuestas consistentes que puedan alcanzar estado público depende de que se dote a la formación de significados para la reflexión y la acción. Sin una matriz de significados potenciales, la capacidad para producir experiencias significativas es limitada.

En el caso del perfeccionamiento docente, las "jornadas de reflexión en la escuela", su realización asistemática, sin dotar al grupo de contenidos interpretativos, sin conducción eficaz, sin trabajo continuo, se vacían de significación. Pueden resultar mucho más

una situación catártica que un proceso de desarrollo, dados los elevados índices de insatisfacción en el trabajo y los difíciles problemas sociales que enfrentan. Se requiere, por el contrario, contar con una "palanca" que les permita a los docentes encaminar la reflexión hacia niveles conceptuales y de propuestas.

REFINANDO LA NOCIÓN DE PRÁCTICA

Pero antes de avanzar en las líneas anteriores, es fundamental profundizar aún más en el problema: ello lleva a afinar el análisis de la noción de "práctica", limitada al ámbito del saber hacer en el aula, fuertemente impregnada de la visión empirista de la "práctica" como el espacio de "lo real". Estas nociones son, sin duda, solidarias de los procesos de aprendizaje como mera adaptación.

La perspectiva de la práctica restringida al "aprender a enseñar en el aula" tiende a reducir el trabajo docente a su dimensión técnica, desestimando sus dimensiones sociocultural y ético-política.

> Las perspectivas tecnicistas, que parten de la consideración incorrecta de su propia asepsia, focalizan la mirada en el dominio y control de procedimientos didácticos centrados en los medios, que, sometidos a control de calidad científica, crean una legitimidad cuestionable, en tanto a que no todo lo que responde a criterios científicos implica bondad ética como dimensión humana (Barco, 1994, pág. 27).

Si bien aprender a enseñar es muy importante, el abandono de las otras dimensiones ha obturado la posibilidad de construir un proyecto pedagógico alternativo y transformador compartido. Aún más: cabría cuestionar la percepción de que se puede enseñar "bien" sin necesidad de un proyecto pedagógico integral que justifique y sostenga las opciones que realizan los docentes en la acción escolar.

Ello supone la ampliación de la visión sobre la práctica *enmarcándola en procesos de selección cultural y de acción pública* cuyos efectos se comprometan no sólo con resultados estadísticos sino con la definición de proyectos sociales.

Implica, al mismo tiempo, superar la reducción habitual del componente ético al discurso "vocacionalista" del docente, que circunscribe la ética social a las vocaciones privadas e individuales de los sujetos.

Los aportes de las pedagogías críticas difundidas en los últimos años, que revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción, insistieron en la integralidad de la experiencia y en la recuperación del debate de política cultural de la escuela, evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador.

Esta posición termina afianzando, a su vez, el isomorfismo entre la escuela y la formación docente, en lugar de proporcionar experiencias alternativas de formación que permitan distanciarse de los rituales escolares y avanzar en la construcción de una nueva práctica cultural. De ser así, la "inmersión temprana en la práctica" corre el riesgo de estimular un practicismo que redunde exclusivamente en consolidar los rituales.

Consecuentemente, también, se requiere cuestionar la visión de la práctica como espacio de "lo real". Si la práctica es "lo real" que se impone con la fuerza del "dato objetivo", lo que nos queda es adaptarnos a ella. Con ello se reivindica la perspectiva de la "racionalidad técnica" que, más que transformar "lo real", se propone ajustarlo por la aplicación de técnicas que le impriman más eficiencia.

La visión que identifica la práctica como la "realidad de la escuela" desconoce el papel que *juegan la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos* en la definición de "lo real". Propia de la tradición positivista y del empirismo en la concepción del

mundo, esta perspectiva elimina el papel de la subjetividad en la configuración de la realidad.

Invirtiendo los términos, se trata de comprender que "lo real" no es una presencia objetiva monolítica sino que está fuertemente determinada por la manera como los sujetos lo perciban y lo construyan; *la realidad es, también, aquello que está interiorizado en las personas.*

Las explicaciones que los sujetos dan de la realidad forman parte de ésta, y en última instancia la crean. Las creencias, los valores y, en fin, la ideología definen el marco desde el cual se describe e interpreta esa realidad. Parafraseando a Saussure, podemos decir que "el punto de vista determina el objeto".

El problema estriba, entonces, en caer en una suerte de pedagogía espontánea que confunde la realidad con la existencia material, lo que explica la escasa atención que históricamente ha recibido, en la formación docente, la reestructuración de los modos de pensar, valorar y percibir que el estudiante trae a su ingreso, en la llamada "biografía escolar", o que el docente lleva en la acción en la escuela.[3]

REUBICANDO LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA: MARCOS CONCEPTUALES INCORPORADOS, ELABORADOS Y ACTUADOS

A diferencia de otras escuelas profesionales que preparan estudiantes para que, a su egreso, actúen en contextos no escolares (hospitales, tribunales, empresas, laboratorios, fábricas, etcétera),

3. Las representaciones incorporadas, más que conceptos o imágenes mentales, constituyen esquemas de pensamiento, valoración y acción orientando toda una gama de comportamientos (Bourdieu, 1972). Si bien los estudiantes pueden cuestionar su experiencia escolar y pretender elaborar una práctica docente alternativa, la conservación de tales esquemas colabora con su reproducción de los comportamientos una vez que se incorpora al trabajo docente en las escuelas.

la formación inicial de los docentes prepara para trabajar en un medio isomorfo al ambiente en el cual estudian. Esto es, los estudiantes transitaron por escuelas en su infancia y adolescencia, estudian en escuelas o institutos de formación docente y se desempeñarán en escuelas una vez diplomados.

Las diversas escuelas profesionales pueden adoptar —aunque no deberían hacerlo— el supuesto de la *tabula rasa* por el cual se supone que el estudiante "no sabe nada" del asunto para el cual se forma. Pero la educación de grado de los docentes sería la menos indicada para asumir tal ilusión de vacío previo: los futuros docentes ya incorporaron desde la más temprana infancia modelos de actuación y representaciones acerca de la vida escolar.

En las instituciones de formación docente se suele indicar a los estudiantes que, al enseñar, deben partir del "universo cultural" de los alumnos. Sin embargo, ellas mismas no acostumbran incorporar este tipo de concepción a la práctica pedagógica e institucional.

Del mismo modo, cabría indagar si la reflexión sobre la práctica realizada durante el perfeccionamiento en servicio pone en juego los marcos interpretativos de los docentes y amplía su visión a través de otras ópticas.

Diversas investigaciones muestran que el docente no es un sujeto neutro que aplica técnicas sino un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que determinan no sólo las formas de ejercer su rol sino también los resultados de la enseñanza. Estas concepciones operan como "teorías prácticas" basadas en juicios empíricos, fruto de sus experiencias escolares como alumno y, después, como docente (Gimeno, 1988; Carr y Kemmis, 1988; entre otros).

Tales evidencias muestran que teorías y acciones son sólo dos caras de la misma moneda, y que la cuestión pedagógica consistiría en la reelaboración y ampliación de los marcos interpretativos que permitan reorientar la acción.

La labor pedagógica en la formación de los docentes debería considerar un trabajo sistemático de revisión de las tradiciones y

costumbres incorporadas en los sujetos a la luz de nuevas miradas. Así

> una ciencia social crítica, desde mi punto de vista, busca la manera de hacer que estos dos aspectos —la transformación del discurso y de la realidad— formen parte de una misma tarea (Kemmis, 1988, pág. 83).

Todo parece indicar que para que tal transformación se procese, la reflexión sobre la acción debería incluir nuevas miradas sobre tales acciones en función de distintos marcos conceptuales y metodológicos. Más que una primacía de la "acción" que podría redundar en un practicismo, se trata de construir nuevos significados incorporando los productos del "capital pasivo" del conocimiento a la reflexión sobre la experiencia.

En este sentido, Liston y Zeichner (1993) sostienen que uno de los principales aportes de la investigación consiste en la creación de

> marcos conceptuales clave que hagan posible que las personas contemplen el mundo de forma diferente. Estos esfuerzos de investigación son, en potencia, los más provocativos y enriquecedores. Al examinar la enseñanza y el contexto social de las escuelas a través de diversos marcos conceptuales, empezamos a ver nuevos aspectos, a reformular antiguas preguntas, a cuestionar la propia imagen de la sociedad y del orden social y a vernos nosotros mismos con una nueva luz (pág. 154).

La recuperación de la teoría así concebida es de importancia crucial para una profesión reducida a una formación practicista instrumental cuya formación ha presentado bajos niveles de teorización. Pero esta teoría camina de la mano de la permanente interpretación de la práctica objetiva e internalizada.

Tal enfoque podría incorporarse a las acciones de perfeccionamiento en servicio, nutriendo las jornadas de reflexión con nuevas

miradas. Con ello se podrían ampliar los núcleos de "buen sentido"[4] que orientan las prácticas docentes, disminuyendo el empirismo. Se trata, en última instancia, de fortalecer el pensamiento de la docencia.

Ya en 1904, Dewey planteó que el estudiante de magisterio que focalizase su preparación en métodos de enseñanza podría alcanzar más rápidos resultados en la clase, mientras que el que fuese enseñado a pensar sobre la práctica sería el mejor maestro a largo plazo.

En este proceso habría que ir generando criterios de acción y configuraciones didácticas que sirvieran como pautas orientadoras de la práctica. La crítica contundente al tecnicismo produjo un impacto en el discurso didáctico contemporáneo del cual aún no se ha recuperado. La revisión de la literatura relevante y actualizada del campo de la enseñanza muestra una tendencia compartida: abandonar la racionalidad técnica, que considera a la práctica como campo de aplicación, y la búsqueda de métodos universalistas abstractos, sin contenido y sin sujetos.

En este nuevo cuadro, la enseñanza de la didáctica fue absorbida por un enfoque interpretativo saludable en la medida en que no representara el abandono de la construcción de criterios de acción.

Es cierto que el docente debería afinar la reflexión y la interpretación en contextos en los que los sujetos y los conocimientos son siempre particulares. Pero las particularidades son siempre configuraciones específicas de tendencias regulares, sobre las que ha-

4. La idea de "buen sentido" remite a la recuperación del conocimiento que subyace en el saber hacer de la acción, aunque no siempre este saber esté en condiciones de justificarse y fundamentarse de manera consistente. Aun en cualquier actividad, por más simple que sea, existen gérmenes de un conocimiento eficaz, generalmente construido de modo experiencial o acumulado por la transmisión oral y práctica entre los sujetos, al modo de un saber "popular". En términos gramscianos, el "buen sentido" está en el núcleo del sentido común, conviviendo con mitos o concepciones confusas. Desde otros parámetros, la noción ha sido trabajada por Schön (1992) como conocimiento en la acción. Recuperar estos núcleos de saber para reflexionar sobre ellos y sistematizarlos es siempre un camino de desarrollo del pensamiento y la acción.

bría que elaborar "buenos criterios de acción" sostenidos en opciones valorativas.

Finalmente, el análisis realizado hasta aquí permite identificar la necesidad de reconstruir una pedagogía de la formación docente que pueda desarrollarse en los contextos institucionales actuales y aun dentro de un currículum mosaico, dividido en materias; una pedagogía que sustente criterios fundamentales de acción y dispositivos metodológicos variados para realizarla. Sobre este asunto tratará el próximo capítulo.

5

NOTAS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Estas páginas están dedicadas a reconstruir criterios de acción pedagógica específica para la formación de los docentes, recogiendo aportes de experiencias y de líneas de pensamiento especializado en la materia, así como a la recuperación de variadas estrategias didácticas que puedan servir para orientar las prácticas en la formación inicial y en la formación en servicio.

Con esta intención, buscaremos recuperar contribuciones de corrientes significativas de la producción contemporánea que orientan propuestas de trabajo para la formación de docentes, las cuales no siempre se encuentran comunicadas entre sí y, aunque responden a distintos contextos, apuntan a propósitos solidarios:[1]

- La producción francesa que, aun con sus derivaciones internas, ha articulado la cuestión de la formación de educadores con los aportes de la psicosociología de grupos, la psicología

1. La mención de estas líneas de propuestas responde a la intención de que los docentes puedan identificarlas y profundizar su tratamiento posterior. En sí mismas no agotan la importante producción en la materia ni los autores que las desarrollan. Se ha optado por identificar referentes principales de circulación en las bibliografías en el país.

profunda, la pedagogía institucional y el análisis situacional (Ardoino, 1978; Ferry, 1990; Filloux, 1969; Beillerot, 1977; Abraham, 1987; Postic, 1979; entre muchos otros). Dentro de esta línea cabe también destacar los aportes de experiencias de educación de adultos y educación popular de importante tradición en el pensamiento francés (Le Boterf, 1979, entre otros).

- Los aportes de la bibliografía de habla inglesa, que reconoce un pilar fundador en el pensamiento de John Dewey. Aun con sus diferencias de énfasis, esta línea ha centrado su planteo en la formación de docentes reflexivos y en la articulación de pensamiento y acción, con fuerte componente de afianzamiento intelectual y de compromiso de la docencia con la investigación en la enseñanza, dirigidas a la construcción de una escuela democrática y una sociedad más justa (Stenhouse, 1987, 1989; Giroux, 1990; Kemmis y McTaggart, 1992; Liston y Zeichner, 1993; Carr y Kemmis, 1988; Beyer y Zeichner, 1990; Schön, 1992; entre muchos otros).
- La línea latinoamericana, que ha realizado importantes experiencias y desarrollado enfoques dirigidos a revertir los procesos tecnoburocráticos y autoritarios en la escuela, en sociedades atravesadas por desigualdades profundas y diversas dictaduras políticas. Para ello ha impulsado propuestas de trabajo participativo y de desalienación, y ha producido una abundante crítica a los enfoques didácticos tecnicistas (Vera Godoy, 1985, 1990; Batallán y otros, 1985 y 1992; Díaz Barriga, 1984, 1994; Carrizales, 1989; Candau, 1983; Alves, 1993; Barco, 1985, 1994; entre muchos otros).
- Aportes de diversos especialistas extranjeros como Gimeno Sacristán (1988) y Terhart (1987), entre otros, así como variadas experiencias y producciones nacionales, como las de Ezcurra, De Lella y Krotsch (1990), Antraygues, Lombardi y Onetto (1992) y Alen y Delgadillo (1994).

La recuperación de estas contribuciones y de las muchas experiencias realizadas, así como del análisis de los capítulos anteriores, permite delinear criterios pedagógicos y estrategias de acción. La cuestión es avanzar en la elaboración de un proyecto pedagógico compartido que supere la reproducción acrítica, la rutina y el espontaneísmo.

Para elaborar estas estrategias propias es necesario analizar algunas tensiones que emergen de todos estos enfoques.

PRIMERA TENSIÓN: ENTRE LAS TEORÍAS Y LA PRÁCTICA

La primera cuestión que subyace a la elaboración de una pedagogía de la formación se refiere a la tensión entre las teorías y la práctica.

En primer lugar, cabe revertir tendencias que muestran "baja teorización" o ausencia de teorías en la formación de los docentes en asuntos que conciernen a los núcleos de su profesión...

...pero estas teorizaciones requieren ser incorporadas al proceso de formación de grado o de perfeccionamiento como herramientas *conceptuales para leer la práctica, para ser cuestionadas en la práctica y no para configurarla.*

Este punto es de vital importancia en la definición de una pedagogía de la formación, ya que las tendencias indican que cuando se incluye alguna teoría, se realiza en medio de una operación que busca una "bajada" a la práctica. De este modo, se constituyen, en las palabras de Onetto (1992), las teorías invasoras, la soberbia teórica, las teorías censuradoras o sectarias. Estos rasgos no serían imputables a las teorías sino a las deficiencias de su uso y divulgación (Onetto, 1992, págs. 19/22).

Como consecuencia, cuando el estudiante egresa de la formación inicial y se enfrenta con la práctica laboral encuentra escasas conexiones entre las investigaciones sistemáticas y los procesos reales que tiene que enfrentar en el aula o en la escuela.

En esta línea, las teorías que han conseguido convivir con la formación docente han sido, en general, teorías psicológicas, lo que ha bloqueado otras líneas de análisis del trabajo escolar. Y ocurre que, en su mayoría, ellas no fueron pensadas para el aula y han sido desarrolladas en ambientes experimentales muy lejanos a la escuela.

En esta tensión entre las teorías y la práctica centrada en la "lectura" o en la "prueba" de esta última, no se trata de reivindicar un "practicismo" sino de reconocer la *práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica social, política, escolar y áulica.*

Por estos motivos se sostiene aquí la necesidad de conformar una pedagogía específica que incluya la reflexión sobre la práctica como uno de sus núcleos fundamentales, indague acerca de sus dimensiones, formule el conocimiento y los problemas que emergen de ella y avance integrando teorías "externas".

Las teorías externas deberán, así, ser sometidas a juicio crítico y validación en vistas a su potencialidad práctica, a su adecuación a contextos y sujetos concretos y, fundamentalmente, a opciones éticas de valor (Giroux, 1990; Beyer y Zeichner, 1990; Liston y Zeichner, 1993).

No es necesario que la práctica analizada sea una acción efectiva, material o actual; puede realizarse a través del trabajo sobre "casuística", tal como es formulado por Terhart (1987), con *casos prefigurados, simulados o estandarizados que pueden representar prototipos de la práctica escolar:*

> Cuando yo postulo un aprendizaje casuístico no lo hago con la intención de ofrecer una solución a todos los problemas que suscita la preparación del profesorado. Considero que el valor del aprendizaje casuístico reside en preparar para una determinada pero importante exigencia de la actividad del profesor en la enseñanza: su juicio sobre la situación y el desarrollo de su actividad. Esta preparación se efectúa en forma de un ejercicio en el trato con el saber, entendiendo por saber, en sentido amplio, tanto el saber científico como el saber de la experiencia personal, y entendiendo por trato no sólo la introducción en las esferas de la ciencia sino el estudio de las más diversas formas de saber con miras a casos concretos (pág. 156).

De esta forma, estos casos prefigurados serían sometidos al estudio sistemático en las diversas materias de la formación inicial. Aun dentro de planes de estudio de tipo disciplinario o "mosaico", cada programa podría desarrollarse incluyendo, entre otras estrategias, el estudio casuístico. A partir de estos casos, podrían aislarse secuencias o dimensiones de análisis propios de una materia determinada, que permitieran producir "vasos comunicantes" entre el estudio del caso y los productos de la investigación.

De este modo, se trata de efectuar una tensión entre el "capital activo" producido en la práctica y el "capital pasivo" del conocimiento acuñado en teorías sistemáticas especializadas.

En fin, se busca formar sujetos capaces de ponderar situaciones, contextos y sujetos, y tomar decisiones congruentes, sustentables y comunicables. Se trata, así, de una formación comprometida con la transformación de la acción, en un proceso que integra y articula:

- los casos de la práctica,
- sus problemas y dimensiones,
- los resultados de estudios y enfoques conceptuales,
- los posibles cursos de acción docente,
- la validación en la acción,
- nuevos casos y nuevos problemas....

En las palabras de Le Boterf (1979), se trata de una química simple: de los hechos a los problemas, de los problemas al estudio de sus dimensiones y a la definición de los criterios de cambio y las propuestas de acción.

SEGUNDA TENSIÓN: LO OBJETIVO Y LO SUBJETIVO

El estudio reflexivo de los casos de la práctica no se agota en sus aspectos objetivos sino que involucra las formas de *pensarlos y percibirlos*, apuntando a una revisión y reestructuración de los esquemas subjetivos que se ponen en juego en su interpretación.

Los problemas de la práctica dependen de los sujetos que los definen. En otras palabras, los problemas no son problemas hasta que los sujetos los identifiquen como tales.

La fuerte influencia del "objetivismo" en la formación de los docentes ha llevado a que con frecuencia se desestimen los procesos de reestructuración perceptiva que es necesario producir en los sujetos. En última instancia, han hecho olvidar que el proceso educativo se desarrolla entre sujetos y con sujetos.

Los estudios que muestran el peso de la biografía escolar previa al ingreso de los estudiantes de la formación de grado, así como la influencia decisiva que tienen los procesos de socialización laboral en la escuela durante su desempeño como graduados, muestran la necesidad de que los programas de grado y el perfeccionamiento tengan en cuenta sistemáticamente las "teorías implícitas" que llevan estudiantes y docentes.

Su falta de consideración dentro de un proyecto pedagógico quizá sea uno de los factores responsables de la mentada fractura entre las "teorías" que se pretenden impartir y las "prácticas" que posteriormente se realizan en las escuelas. Por ello, esta dimensión problemática está en íntima articulación con la expuesta en el punto anterior. Pero su trascendencia obliga a destacarla de forma individual.

El punto de partida consiste en que los sujetos puedan verbalizar los propios supuestos, experiencias y puntos de vista para someterlos a la crítica metódica.

Una formación en profundidad (Ardoino, 1978; Filloux, 1969; Abraham, 1987) implica abrir una instancia de diálogo entre los sujetos, removiendo los puntos de vista enquistados —producto de

Liliana Sanjurjo

la experiencia individual—, comunicarlos y contrastarlos con la experiencia de los otros, en fin, con otras teorías explicativas.

En este proceso, aceptar las limitaciones de las propias explicaciones permite abrirse a comprender otros puntos de vista, superar el dogmatismo y el esquematismo, y reflexionar cuidadosamente sobre las consecuencias de su acción a nivel personal, intelectual y sociopolítico (Giroux, 1990).

Si sacásemos a la luz estos conocimientos tácitos, podríamos examinarlos, perfeccionarlos o rechazarlos. Pero, por sobre todo, podríamos comunicarlos y avanzar en la construcción de un conocimiento pertinente. En este proceso, podríamos contrastar estos conocimientos intuitivos con lo que indican otras teorías elaboradas por investigadores, pensadores o expertos (Schön, 1992).

De esta forma, la educación de los docentes debe estimular la capacidad para cuestionar las propias teorías, confrontar supuestos, conectarse con el conocimiento desde otro lugar y desarrollar la autonomía de pensamiento y de acción.

Las creencias adquiridas a lo largo de los años, con fuerza emocional y sin saber por qué, por la presión de las circunstancias o de las rutinas no críticas, llevan a una acomodación sumisa a las exigencias externas y a las tradiciones. Por el contrario, el espíritu de crítica metódica, la comparación de distintas costumbres y enfoques, la revisión de sus supuestos y consecuencias viabiliza la liberación de las ataduras de los hábitos para producir nuevas alternativas y nuevos valores.

En el caso de la formación de los docentes, esto tiene consecuencias importantes. Su falta de tratamiento pedagógico no sólo condiciona la eficacia de la propia formación sino que, por extensión, afecta a toda la escuela a través de docentes que, en el ejercicio de su trabajo, tienen dificultades para manejarse con la dimensión de los procesos subjetivos. Esto se expresa en los problemas para escuchar al otro, para producir la enseñanza a partir del universo cultural de los sujetos, para detectar la heterogeneidad de

perspectivas, para trabajar en los procesos subyacentes a la dinámica del grupo escolar.

En última instancia, puede decirse que una "buena enseñanza" conduce a la reestructuración profunda de los modos de pensar, percibir y actuar.

TERCERA TENSIÓN: ENTRE EL PENSAMIENTO Y LA ACCIÓN

Las tendencias al activismo en la formación de los docentes han hecho prevalecer un tipo de formación más preocupada por el "saber hacer" entendido como un hacer técnico, de tipo básico o cuasi mecánico.

Estas tendencias han tapado históricamente el hecho de que todas esas acciones se basan en procesos de pensamiento o, en otros términos, de que las acciones de formación y perfeccionamiento docente deberían apuntar a fortalecerlo. Como señaló Dewey, formar un docente que sabe hacer sirve para atender a la tarea de hoy; pero formar a un maestro que puede pensar con juicio propio tiene la eficacia del largo plazo.

Entendido como la *ejercitación metódica del juicio*, el desarrollo del pensamiento para analizar las situaciones prototípicas de la enseñanza tiene un efecto liberador. La utilización de diversas fuentes de información, la confrontación de comportamientos y concepciones, la organización de los datos y la elaboración de proyectos propios representan procesos con valor no sólo de capacitación sino de formación de actitudes personales de efectos prolongados.

Los problemas que enfrenta la docencia todos los días son tan complejos e indeterminados, que demandan una resolución activa e inmediata. Es cierto que, para ello, la rutina ayuda a atender a muchas acciones específicas.

Sin embargo, Schön (1992) ha mostrado que aun en estas rutinas hay "conocimiento", en forma de reconocimientos y juicios desarrollados de manera espontánea e intuitiva. Ninguno recuerda cómo ni dónde lo aprendió y, generalmente, existen muchas dificultades de expresar verbalmente de qué se trata este conocimiento. Configura lo que Onetto (1992) designa como "saber prudencial colectivo" (pág. 26).

Recuperar aquel "conocimiento" para darle un tratamiento reflexivo podría servir de base para el mejoramiento de la práctica y el fortalecimiento del pensamiento. Si los docentes no desarrollan el juicio y la observación para interpretar las rutinas, estarán condenados a ser superados por ellas.

El desarrollo de una pedagogía centrada en el estudio de la práctica y en el ejercicio de la acción reflexiva puede ser un camino para que los docentes ejerzan un control racional de las situaciones del aula y que, en consecuencia, puedan definirse claramente los fines y elegir los medios correspondientes.

Finalmente, ésta parece ser la estrategia más próxima a las características específicas de la labor propia de trabajo pedagógico y de los requisitos de una "buena enseñanza".

CUARTA TENSIÓN: EL INDIVIDUO Y EL GRUPO

La formación de los docentes, de grado o en servicio, requiere del desarrollo de estrategias grupales en las cuales los sujetos discutan y analicen las dimensiones sujetas a estudio y contrasten sus puntos de vista. Si bien el aprendizaje es un resultado individual, el contexto del estudio sobre la práctica implica un *trabajo en la esfera de lo grupal.*

Se trata, por un lado, de un pensar conjunto necesario para la profundización del análisis y para menguar las tendencias al trabajo individualista de la docencia en las escuelas. Por otro lado, implica el ejercicio de un aspecto esencial de la labor docente que reside en la coordinación de grupos en el aula.

La tarea docente se ha ido desarrollando en el marco de la actual

organización escolar como una tarea individual, y aun solitaria. Si bien el docente está rodeado de alumnos, su tarea no se organiza en forma institucional en equipos sino en ambientes áulicos de trabajo individual. La organización del tiempo en la escuela no deja espacios para el trabajo colegiado.

Al mismo tiempo, los estudios demuestran que la docencia se desarrolla con débiles lazos entre sus miembros, con bajo perfil en el desarrollo de asociaciones profesionales y con inestable participación en gremios y sindicatos. Ello ha contribuido al debilitamiento del desarrollo socioprofesional de la categoría. Su ubicación laboral en la función pública ha tenido como contrapartida la limitación de su accionar a los espacios cerrados del aula, y su posición técnica frente a los expertos lo ha colocado en una relación de subordinación.

Contrariamente a esta situación, la labor de los docentes supone que se desenvuelvan como coordinadores de grupo: la situación de aula es una situación grupal. Sin embargo, lo que se enseña a los docentes referente a tal contexto es una serie de técnicas: el problema grupal queda reducido a una cuestión de "herramientas" menospreciándose su reflexión conceptual (Díaz Barriga, 1994).

A la luz de estos problemas no puede suponerse que la formación docente es potente para resolverlos por sí misma.

Sería necesario fundamentalmente pensar otra organización del trabajo en las escuelas.

Pero, entretanto, los programas de formación deberían replantearse sus procedimientos y enfoques. Los programas de formación y de perfeccionamiento de los docentes deberían priorizar los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido.

El estudio conjunto de los casos de la práctica —reales o construidos, como casos prototípicos desarrollados en procesos grupales— no sólo se presenta como una estrategia apropiada para fortalecer los criterios de acción docente, sino que también representa un enfoque configurador de la "buena enseñanza" a través de la estimulación permanente del trabajo en equipo, del fortalecimiento de los lazos cooperativos en la acción profesional y en el aceptar los propios límites en "mi" explicación que pueden ser iluminados por la explicación del "otro".

En la medida en que una pedagogía enseña no sólo por lo que dice que enseña sino, también, por el modo como lo enseña, el enfoque del análisis conjunto de los casos de la práctica se muestra como un importante aporte a la formación de los docentes.

Ello no se constituirá en una única estrategia de formación o perfeccionamiento; habrá otros momentos en los cuales se requiera, básicamente, el trabajo individual. Pero el trabajo reflexivo grupal sistemático en situaciones en las que hay que poner en juego el juicio y la decisión es la base indispensable para fortalecer la acción futura o presente de los docentes.

QUINTA TENSIÓN: LA REFLEXIÓN Y LA BUENA RECETA

El énfasis en la figura del docente como profesional reflexivo y la complejidad y particularidad de los contextos en donde trabaja o de los problemas que enfrenta no implican la defunción de la "buena receta".

La histórica tendencia a convertir el campo de la enseñanza —y en especial de la didáctica— en un cúmulo de técnicas y recetas mecánicas, abstractas y con pretensión universal, y la posterior crítica a estos enfoques han contribuido a una cierta parálisis en la producción de criterios de acción docente.

Hoy, la saludable recuperación de la reflexión crítica y contextualizada sobre las prácticas de formación está acompañada por un vacío sustantivo de orientaciones prácticas para el desempeño docente en las escuelas, más allá de las que proponen las bibliografías de enfoque tecnicista y conductista.

El punto de esta tensión reside en la integración de la reflexión

y la "buena receta" que oriente el análisis y *los criterios de acción, discuta* y *exprese sus supuestos y permita al docente decidir entre alternativas y comprobar resultados.*

> [...] si reconocemos que la validez de esta receta pedagógica está dada porque busca simplificar lo complejo para poder operar, pero al mismo tiempo no lo desconoce (ni podría hacerlo, ya que no hay receta que anule esta complejidad) podremos, en los contextos de capacitación, restituirle la legitimidad que de hecho tiene en la práctica de maestros y profesores (Alen y Delgadillo, 1994, pág. 74).

ÚLTIMA TENSIÓN: LOS DOCENTES Y LOS ESTUDIANTES SON ADULTOS Y TRABAJADORES

Un aspecto importante para destacar en esta búsqueda reside en el reconocimiento profundo y definitivo acerca de la adultez de aquellos que estudian y trabajan en el ámbito de la docencia. Lo que parece una verdad de Perogrullo es, sin embargo, una cuestión no planteada, que en las prácticas determina una suerte de pedagogía espontánea mimetizada con la pedagogía dirigida al nivel para el cual se forman o en el cual trabajan, sea en los aspectos de la "buena" pedagogía o en lo que toca a las pedagogías ritualizadas de la escuela básica o secundaria.

Si esto es así, habría que considerar la especificidad de la pedagogía de la formación docente con una distancia de la del nivel para el cual se forma, y que tome a esta última como "objeto de estudio y de acción".

Decir que nos dirigimos a formar al estudiante o docente adulto no significa una adhesión al "mito de la madurez", del que hablaba Lapassade (1977). El adulto es también un sujeto en permanente evolución y cambio, y no un sujeto ya "completo" o "acabado". Reconocer esta evolución y este aprendizaje permanente podría colaborar, también, a que los docentes que forman docentes puedan reconocer que al enseñar también están aprendiendo; que en el desarrollo de su acción resta siempre mucho por aprender, evitando el dogmatismo del que ya lo sabe todo.

Pero el estudiante-docente-adulto es un sujeto en evolución cualitativamente distinto del niño. Es un sujeto que trabaja o está preparándose para hacerlo en la esfera del trabajo sociocultural.

Ello requiere una pedagogía propia que fortalezca la autonomización creciente, el trabajo colectivo y solidario, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de variadas fuentes de información, y que se elaboren trayectos de acción que reconozcan críticamente la diversidad de sujetos y contextos culturales.

Un diseño alternativo de actividades, de modos de relacionarse con el saber y de interacción entre los sujetos, que tome distancia tanto de los esquemas escolares incorporados en el pasaje por la cultura de la escuela como de las formas de enseñanza habituales del nivel para el cual se forma o en el cual actúa, colaboraría con su formación como profesional. Al mismo tiempo, podría también facilitar, como efecto multiplicador, la incorporación de nuevas formas de actuación en la escuela.

Como adulto y como trabajador, la formación y el perfeccionamiento debería considerar siempre la discusión acerca de los fines de su trabajo. Superando la desensibilización ideológica y la alienación, la inercia de las tradiciones y la burocratización, los procesos de formación y capacitación deberían incorporar estas reflexiones de forma permanente.

En ellas, deberían analizarse las condiciones de trabajo y las formas de participación activa en la vida pública. La constitución del sujeto-docente, como profesional, como trabajador en espacios públicos, como ciudadano, supone su participación más allá de los límites del aula: requiere su actuación en la comunidad, en asociaciones profesionales y en la vida sindical, no sólo para establecer lazos solidarios en asuntos que hacen a su labor sino también para construir propuestas conjuntas de reorganización de la escuela.

Todas estas cuestiones no son ajenas a la pedagogía de la for-

mación de docentes; por el contrario, están en el centro de sus propuestas.

DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La búsqueda de una pedagogía específica en la formación de los docentes no es contradictoria con el uso de una multiplicidad de estrategias ni con la atención a las múltiples dimensiones de la formación. En otros términos, la formación docente incluye dimensiones y estrategias de:

a) *Actualización permanente* en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos que corresponden a la esfera de la labor. Esta dimensión se centra en la difusión, la circulación y el análisis de conocimientos sistemáticos elaborados en las distintas especialidades del saber así como la deliberación continua acerca de sus enfoques y supuestos.

b) *Análisis del contexto social de la escolarización* y de los supuestos y compromisos que subyacen a los distintos programas escolares. Ello implica el estudio reflexivo de las tradiciones pasadas y vigentes, circulantes en el medio e internalizadas por los docentes a lo largo de su formación. Asimismo, supone analizar las consecuencias sociales de la acción escolar y del desarrollo de su profesión.

c) *La reflexión sobre la práctica en el contexto específico* y el desarrollo de *alternativas para la acción* en la escuela y en el aula, como ámbitos de concreción de todas las otras dimensiones y espacio de construcción colectiva de la enseñanza.

Las tres dimensiones pueden estar presentes dentro de una misma materia de los planes de estudio de las carreras de profesorado, con mayor o menor énfasis según la orientación de cada una. Lo mismo ocurre en las actividades del perfeccionamiento en servicio:

aunque estén frecuentemente centradas en la última de ellas, no deberían ignorar las otras; aunque estén centradas en la primera, deberían articularla con las restantes dimensiones de análisis.

Todas estas dimensiones suponen el desarrollo de estrategias diferenciadas pero articuladas entre sí, con vistas a un proceso integral. La actualización en conocimientos puede basarse en estrategias de difusión y circulación de informaciones que aun pueden variar según el tipo de conocimientos de que trate y el tipo de materiales que se manejen.

La revisión crítica de las condiciones sociales de la escolarización, de las tendencias en los programas y del desarrollo de la profesión supone el estudio histórico-político y el trabajo colegiado, y aun implica extender este análisis a la participación en ámbitos particulares, incluyendo acciones en asociaciones profesionales y organismos gremiales como espacios de acción y formación.

Finalmente, la reflexión sobre el propio proceso de la enseñanza requiere centrarse en la acción pedagógica como objeto de análisis e intervención. Las estrategias que se adopten podrían servir, también, para articular el estudio de las otras dimensiones dentro de una lógica global.

Toda la labor escolar y docente se concreta en la práctica social y pedagógica. Por estas razones es necesario avanzar hacia una lógica integradora de la formación que articule las múltiples dimensiones centrándose en un "objeto específico": la práctica como objeto de reflexión y de acción a lo largo de la formación y en el perfeccionamiento, sea en el contacto directo con la acción, en el estudio de casos prototípicos y tendenciales de ésta o en los nuevos aportes de la actualización.

Esta reflexión sobre la práctica puede plasmarse en un eje curricular, o bien realizarse como proceso en el interior de cada disciplina en la formación de grado. También puede ser una perspectiva de los programas de educación continua o en servicio, dotando de significación a los procesos de enseñanza.

UNA PLURALIDAD DE ESTRATEGIAS

Las estrategias para desarrollar estas líneas pedagógicas son variadas y cabe a los docentes ponderar su ejercicio, con criterios de oportunidad y adecuación, así como articularlas en dispositivos complejos y secuenciados. Por lo tanto, pueden relacionarse estrategias centradas en la práctica con otras dirigidas a la circulación de informaciones, al relevamiento de experiencias o a la producción de proyectos conjuntos. Entre ellas, podemos mencionar las siguientes:

Estudio de casos

El estudio de casos se presenta como una estrategia fértil para vincular las prácticas sociales y escolares al análisis de sus dimensiones y la contrastación con distintas fuentes de conocimiento, tanto de las teorías sistemáticas como de las elaboradas por la experiencia de los sujetos. Así,

> La casuística sirve aquí de instrumento para la preparación o para el ejercicio en la profesión correspondiente. Es preciso aprender en casos "típicos" como en casos "especiales" [...] con la esperanza de iniciar así una doble transferencia: el paso de los contenidos preparatorios generales a una situación problemática del campo profesional futuro, seleccionada a modo de ejemplo, y el paso de esta competencia transferencial, ejercitada en el "caso concreto" a otras [...] situaciones profesionales problemáticas del futuro (Terhart, 1987, pág. 156).

Existen innumerables situaciones de la vida escolar y del aula que podrían ser utilizadas como estudios de casos en la formación de grado o en el perfeccionamiento y serían vinculantes de la reflexión sobre la práctica, la experiencia de los sujetos y el aporte de conocimientos especializados. Ellos podrían ser utilizados tanto

como base para materias "teóricas" como para las dirigidas a desarrollar estrategias de acción. No es necesario que los casos sean sólo "de aula"; también pueden ser históricos, sociales y políticos. En todos ellos se busca fortalecer el juicio de los docentes y transferirlo a la acción.

Estudio de incidente crítico

Esta estrategia es semejante a la anterior, pero pone énfasis en situaciones críticas que ocurren en las escuelas. Se dirige a focalizar la mirada en el estudio de problemas, reacciones y comportamientos de los distintos actores de la situación y a discutir cuestiones de valores.

El incidente puede ser "real" o puede ser llevado al aula como caso preformado, y ayuda a que el grupo analice las múltiples dimensiones de la situación y discuta la posible resolución del conflicto. Asimismo, contiene alto valor emocional y compromete a los actores en su estudio. Puede ser un instrumento para analizar las propias implicaciones y discutir los fines de la acción.

Módulos, materiales escritos, videocintas, grabaciones

Se trata de la integración de múltiples medios para configurar una estrategia global dirigida, básicamente, a la circulación de informaciones alrededor de asuntos de interés. La idea de módulos remite, por lo general, a materiales escritos que adoptan el enfoque interdisciplinario de un problema, pero pueden ser usados dentro de un campo disciplinario. Si se acompañan con grabaciones o videocintas se potencia su utilidad.

Los materiales pueden trabajarse de forma individual o en grupos, reforzando la idea del intercambio y el análisis conjunto.

Sin embargo, las grabaciones o videocintas pueden tener otros

efectos, además de la circulación de conocimientos: pueden comunicar experiencias o estar dirigidos a sensibilizar al grupo acerca de una determinada problemática en la escuela. También es posible pensar que estos materiales no estén preformados, sino que sean producidos por el propio grupo.

Estudios o trabajos dirigidos al ambiente exterior

Ésta es una valiosa estrategia que apunta a la comprensión del contexto externo a la escuela, generalmente descuidado en la formación o el perfeccionamiento. Implica el relevamiento de información de la comunidad en que se actúa: de sus condiciones de vida, sus características culturales, las formas de ver y percibir de su gente, sus necesidades y sus proyectos. Estos trabajos y estudios tienen una larga tradición en procesos de educación popular y desarrollo comunitario (Le Boterf, 1979).

En sí mismo, representa un estudio de campo, pero las informaciones que se obtienen pueden ser contrastadas con tendencias generales del contexto social más amplio. Esta estrategia se propone revisar las propias creencias, superar el etnocentrismo, reflexionar sobre las condiciones sociales de la escolarización y discutir alternativas de forma colectiva, pero además permite entrenar al grupo en el relevamiento y el tratamiento de información y en la capacidad para "escuchar al otro", lo que constituye un requerimiento básico de la enseñanza.

Es conveniente realizar una preparación del grupo previa a la salida al terreno: discutir qué se va a observar, qué datos se van a buscar, cómo realizar una entrevista. Pueden hacerse dramatizaciones de la situación de entrevista y reflexionar sobre ellas, y elaborar guías de trabajo en forma conjunta.

El estudio puede estar acompañado por el desarrollo de trabajos cooperativos con la comunidad. Es muy valioso contrastar marcos

conceptuales, teorías e investigaciones con las informaciones obtenidas por esta estrategia.

Conferencias, entrevistas públicas, mesas redondas

Estas estrategias se centran en la difusión de conocimientos. Pueden contar con invitados especiales, que por lo general son personas con experiencia en el asunto en cuestión o expertos en determinados temas.

Las entrevistas públicas, a diferencia de la conferencia, suponen que el grupo preparó previamente una guía en torno de la cual girará la exposición del conferenciante, que puede ser el propio docente del curso.

La mesa redonda reúne a un pequeño grupo de personas para exponer un tema desde distintas experiencias o enfoques. El propio grupo puede realizar la presentación, asumiendo enfoques diversos. Si son invitados externos, no sólo hay que considerar a profesionales o expertos, sino también a miembros de la comunidad o líderes de asociaciones.

Reconstrucción de la propia biografía

Ésta es una estrategia de tipo introspectivo, referida a elaborar una memoria de la propia trayectoria como estudiante o como docente. Aportes de interés se encuentran en los grupos diagnósticos de la línea francesa.

> Afirmamos entonces que el individuo existe como entidad consciente e inconsciente. Aunque se lo defina como una reflexión, en nuestra perspectiva se trataría de un conocimiento doble, de una doble reflexión, abierta pero también escondida, de las vías de la reflexión (Abraham, 1987, pág. 85).

La propia memoria individual puede ser compartida con el grupo (o elaborada en pequeños grupos y después analizada), para discutir las tradiciones, representaciones, vivencias y condiciones de desarrollo de la experiencia escolar.

Esta reconstrucción también puede realizarse a partir de estímulos grupales: narraciones, elaboración de historias, trabajos con afiches o dibujos, etcétera.

Una posible variante consiste en reconstruir estas tradiciones mediante historias de vida de maestros o personajes significativos de la historia reciente, y contrastarlas con las propias referencias.

La estrategia se dirige a revisar y reestructurar supuestos de los miembros del grupo y confrontarlos con datos y teorías, pudiendo incorporar nuevas fuentes de información. El trabajo debe ser "en profundidad" (Ardoino, 1978) como base de diagnóstico de problemas. En esta perspectiva, la formación de los docentes es al mismo tiempo una formación profesional y personal.

Grupos de estudio y reflexión

La formación de pequeños grupos de estudio y reflexión, además de ser una estrategia en sí misma, atraviesa buena parte de las otras, ya que representa una posibilidad de permanente articulación y reelaboración de los trabajos realizados a través de ellas. En este sentido, el pequeño grupo funciona como sintetizador progresivo de los avances de la tarea.

El pequeño grupo permite una proximidad entre sus miembros y con el docente, la participación en un camino en común, la intensidad de interacciones entre los participantes, la comunicación, la cooperación y el conflicto y la toma de decisiones (Ferry, 1990).

Se pueden emplear múltiples medios: intercambios, observaciones, lecturas, juegos de roles, simulaciones, procedimientos de negociación, etcétera. Pero, a medida que se avanza, la estrategia permite una progresiva autonomización del grupo en materia de

juicio sobre las distintas situaciones, fortaleciendo el estudio y el trabajo independiente.

Tutorías

Las tutorías son utilizadas para la profundización de determinadas temáticas con la guía de una persona experimentada o un especialista, y suelen culminar en la elaboración de un informe.

Representan una estrategia centrada en el estudio del tema o problema, con material bibliográfico y uso de distintas fuentes de información, relevamiento de datos, etcétera.

Pueden ser utilizadas como trabajo individual o en pequeños grupos y representan un camino de autonomización de los sujetos.

Pasantías

Las pasantías implican la presencia de un sujeto en un ambiente de trabajo durante un corto período, bajo las formas de observación u observación participante. Han sido muy desarrolladas en la pedagogía alemana y en la capacitación laboral en sistemas de alternancia.

Esta estrategia representa una interesante alternativa para el perfeccionamiento en servicio, facilitando la circulación de actividades y experiencias realizadas en otro lugar, ampliando la perspectiva de los sujetos o viabilizando la transferencia de acciones.

En la formación de grado, representa el tránsito del estudiante por distintos ámbitos, sirviendo como alternancia entre el estudio y la pasantía, como intercambio de experiencias entre los estudiantes-pasantes y como fuente de casos de la práctica que se recuperan en el período de reuniones de estudio.

Investigación-acción

Esta actividad, en cuanto estrategia pedagógica en la formación de grado y en el perfeccionamiento docente, fue desarrollada en innumerables ámbitos. Stenhouse (1987, 1989) la puso en práctica en los "talleres de docentes"; Vera Godoy (1985) la desarrolló en Chile en los talleres de "investigación protagónica"; en la Argentina en los "talleres de educadores" (Batallán, Saleme y otros, 1985) y en distintos países latinoamericanos, en educación popular.

Actualmente existe una importante sistematización realizada por Kemmis y McTaggart (1992), quienes indican que

> La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de las prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar [...] La vinculación de los términos "acción" e "investigación" pone de relieve el rasgo esencial del enfoque: el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje [...] La investigación-acción proporciona un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas y acción (pág. 9).

La investigación-acción parte de problemas de la práctica identificados por los miembros del grupo, aspira a mejorarlos, es participativa y crea comunidades autocríticas de personas que colaboran con la propuesta. Es un proceso de aprendizaje sistemático que induce a las personas a teorizar sobre las prácticas y a buscar diversas fuentes de información; exige que las ideas, las prácticas y los supuestos sean puestos a prueba, y lleva a los sujetos a elaborar un diario personal en el que se registren las propias reflexiones y análisis, y a medida que se avanza se identifiquen problemas de mayor magnitud. Esta actividad empieza modestamente, tratando de operar cambios en una persona o en un pequeño grupo, y luego se desplaza hacia cambios más amplios que involucran a otras personas.

Así, la investigación-acción como proceso de aprendizaje colectivo desarrolla la reflexión, el uso de informaciones, la argumentación, los registros y el examen permanente de lo que hacemos.

Grupos de elaboración de proyectos

Esta estrategia puede desarrollarse integrada a los procesos de investigación-acción, o como consecuencia de pasantías, de estudios dirigidos a la comunidad, en una secuencia más breve orientada a la formulación de propuestas de acción alrededor de cuestiones sustantivas que detectan los actores. En nuestro medio, esta línea ha sido desarrollada en "talleres" de más breve duración que los estudios anteriormente citados, como proceso de elaboración colectiva de cursos de acción en el aula, en la escuela, en la comunidad.

Tiende a que los sujetos se comprometan con la acción y la experimenten, controlando resultados y corrigiendo sobre la marcha. Permite que los sujetos identifiquen propósitos, seleccionen medios y recursos y elaboren sistemas de control propios para evaluación.

Seminarios

Es una estrategia centrada en el estudio y la profundización de autores y teorías respecto de un asunto relevante.

Facilita el manejo de materiales con creciente nivel de dificultad, la elaboración de redes conceptuales de los enfoques estudiados, la comparación de diversas posiciones y su discusión grupal.

Aprendizaje/reflexión sobre la tarea

Este aprendizaje reflexivo sobre la acción en el propio contexto de la tarea no es nuevo. Sin embargo, ha sido revitalizado por recientes aportes de D. Schön (1992). Implica que el sujeto esté involucrado en el curso de la acción, en la propia tarea y pueda reflexionar sobre el proceso como forma de verbalizar sus pensamientos y aprender en la práctica y sobre ella. La situación puede ser real o simulada.

> Un *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo [...] aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan o simplifican la práctica o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo al que, no obstante, el *practicum* hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad (Schön, 1992, pág. 45).

En los casos de situaciones reales, la reflexión en la acción es un camino de aprendizajes.

> [...] podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente [...] nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción (Schön, 1992, pág. 37).

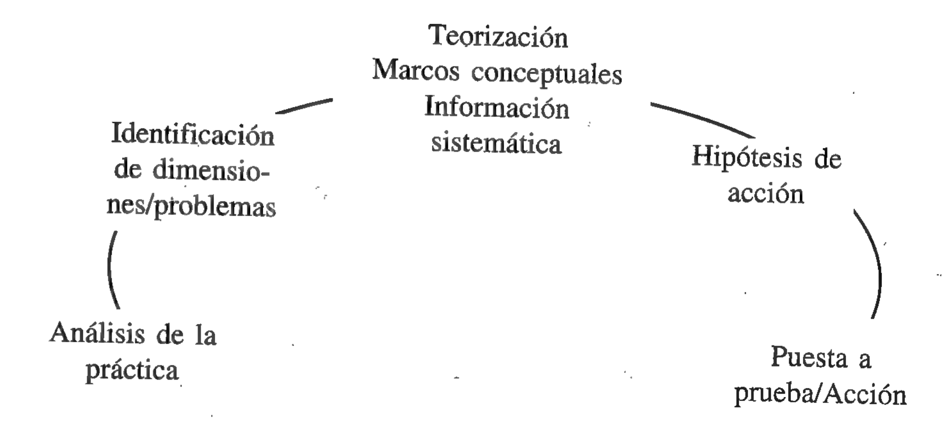
LOS DISPOSITIVOS DE APRENDIZAJE

Recorriendo hacia atrás el camino de las estrategias planteadas, es probable que el lector piense: "Nada nuevo... Yo he usado varias de estas estrategias...", y es también probable que sea cierto.

Aún más: puede haber utilizado otras que no figuran en el listado anterior y que adquirió a través de su experiencia en la tarea docente.

Sin embargo, la propuesta que se desea plantear aquí está muy lejos de concebirse de forma aislada, de eventual aplicación. Por el contrario, se trata de generar dispositivos de formación, como trama de estrategias integradas y subordinadas en función de una lógica pedagógica global. Ésta debería obedecer a las tensiones pedagógicas anteriormente tratadas, como secuencia compleja de acciones comprometidas con el desarrollo del juicio ante las situaciones de la práctica en los distintos contextos sociales en que se inscribe.

En esta combinación, es importante guardar un equilibrio entre el estudio de situaciones y el acceso a teorías e informaciones que permitan efectuar una lectura de ellas. Así, los marcos conceptuales y los datos empíricos vienen a "iluminar" la comprensión de aquellas situaciones, y no a determinarlas. Esos marcos y referencias deben ser sometidos al análisis reflexivo y a la comprobación en la acción. En forma gráfica, se propone una lógica secuencial entre:



La *reflexión sobre las situaciones de la práctica* no requiere su realización dentro de la misma acción. Puede instaurarse sobre casos prototípicos o plantearse por medio del estudio de problemas a través de fuentes secundarias y bibliográficas, con referencia constante a ámbitos socioculturales específicos. Dicha reflexión puede operar, también, sobre las formas de percibir y de pensar la práctica incorporadas en los sujetos como producto de su historia escolar. El objetivo sería, en este caso, modificar la subjetividad, ampliar la visión o reestructurar las representaciones sobre el problema.

La *verificación en distintos contextos socioculturales* no demanda, en todos los casos, la contrastación directa en la acción. Puede realizarse de forma simulada o mantenerse como hipótesis de trabajo sujetas a posteriores análisis. Esto permite desarrollar esta secuencia pedagógica tanto en la formación de grado como en el perfeccionamiento en servicio y atender a distintos momentos del proceso formativo. Lo importante es sedimentar una estrategia de pensamiento y de acción de los sujetos muy distinta de la "aplicación" mecánica de fórmulas y del dogmatismo.

Con el mismo propósito, los *marcos teóricos referenciales* son siempre concebidos como propuestas de reflexión sistemática y no como "camisas de fuerza" para conformar la acción real. La comprensión de los problemas de la práctica no se agota en la mirada de las teorías; debe incluir la búsqueda activa de datos e informaciones de la realidad específica, en la que se comprometa a los sujetos. Así, los contextos concretos dejan de representar "campos de aplicación" para constituirse en fuentes de información, lo que significa otra forma alternativa de conectar a los sujetos con los ámbitos de acción.

Las distintas dimensiones de la formación *—la actualización de enfoques o contenidos, el análisis del contexto social de la escolarización y la reflexión sobre la práctica—* pueden trabajarse de forma integrada, enfatizándose una u otra dimensión de acuerdo con los propósitos que se prioricen en el momento.

Considerando, por ejemplo, la necesidad de actualizar en enfoques de enseñanza de contenidos curriculares, podrían articularse estrategias como el estudio de casos, los módulos o materiales impresos y la investigación-acción. Ello vale tanto para la actualización en servicio como para la enseñanza en la materia respectiva del plan de estudios de la formación inicial.

Aún más; estos dispositivos de aprendizaje deberían incluir aspectos relativos a las condiciones sociales de la escolarización comparando, por ejemplo, el aprendizaje en grupos de alumnos de diferentes escuelas, pertenecientes a distintos contextos socioculturales. Dicho análisis contextualizado podría incluir trabajos sobre el ambiente de la comunidad, estudios de incidentes críticos y seminarios de profundización.

La reflexión sobre la práctica está presente en todo el proceso, pero podría afianzarse con grupos de reflexión, trabajos tutoreados que incluyeran el relevamiento de datos, pasantías u otras tareas.

En esta combinación es importante guardar un equilibrio entre el estudio de situaciones y el acceso a teorías e informaciones, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo individual y lo grupal, entre la reflexión y la acción, tendiendo a analizar las múltiples dimensiones y las opciones ético-políticas del grupo.

La propuesta planteada apunta a superar la clásica visión del "curso" como única forma de perfeccionamiento o los "paquetes instruccionales" alejados de las prácticas y de las percepciones de los sujetos, de dudoso valor de utilización. En la formación de grado supone abandonar las rutinas de "dar clase", que muchas veces refuerzan las lógicas escolares que se desea cambiar.

Para los docentes en servicio, este enfoque implica la generación de procesos sistemáticos permanentes, integrados a las prácticas de trabajo institucionales. Para los estudiantes de carreras docentes, presenta la potencialidad de utilización en las distintas disciplinas, ya sean de contenido pedagógico o materias de enseñanza, y tanto en el estudio teórico como en procesos de revisión de la acción.

Se trata, en fin, de desarrollar una pedagogía de la formación de

	DISPOSITIVOS				
Fases	I	II	III	IV	V
Análisis de la práctica	Estudio de casos	Reconstrucción en la propia biografía (experiencia)	Estudios hacia el ambiente (entrevista, relevamiento y organización de datos)	Seminario (dimensiones del problema)	Estudio de casos
Identificación de dimensiones, conceptualización, teorización	Análisis y estudio bibliográfico	Seminario (contrastación de teorías)	Paneles Conferencias	Mesas redondas	Grupos de estudio y reflexión
Formulación de hipótesis de acción	Grupos de reflexión	Pasantía (observación en contextos)	Grupos de estudio (análisis de la información)	Tutorías (profundización)	Grupos de elaboración de proyectos
Puesta a prueba, reflexión sobre procesos y resultados				Investigación Acción	Aprendizaje/reflexión en la acción

los docentes comprometida con el tipo de profesional que se espera formar y con las características de las tareas que enfrenta, fortaleciendo el desarrollo del juicio, en cada una de las dimensiones o de los contextos en que esta formación se plantee. El cuadro de la página anterior presenta un simple ejemplo de organización secuenciada de dispositivos de formación y perfeccionamiento.

RECETAS, DEMANDAS Y NECESIDADES DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO

En el caso del perfeccionamiento en servicio, es necesario realizar algunas reflexiones adicionales. Muchos esfuerzos y recursos se diluyen en este sentido, sea por la tradicional visión de que "hay que dar cursos", sea porque se desarrollan procesos de capacitación que pretenden atender a demandas inexploradas de los propios docentes o directores.

Sin embargo, es frecuente observar que ni las agencias de conducción ni los docentes alcanzan más que a cubrir sus sueños. En el primer caso, quedan satisfechos los funcionarios pensando que, con el curso, las escuelas y las prácticas docentes mejorarán. Éste ha sido el enfoque de la capacitación que, cuando ha existido, surgió como correlato de la implantación de reformas del sistema escolar. Pasada esa urgencia, ha tendido a diluirse o ha estado abandonado a las decisiones individuales de los docentes.

En el segundo caso, menos difundido, otros quedan contentos, pensando que han seguido procedimientos democráticos de atención a los problemas de las bases y a la práctica escolar. Aquí el problema estriba en la escasa *diferenciación entre las demandas de los docentes y las reales necesidades de capacitación y desarrollo.* Así, por ejemplo, la demanda inicial puede —y en general lo hace— encubrir necesidades más profundas que deben ser trabajadas en el perfeccionamiento. La demanda se constituiría, entonces, en la

"punta de un iceberg", mientras las bases del problema permanecen debajo de la superficie.

El desarrollo de la formación continua, en los contextos de trabajo, requiere considerar a tales demandas como punto de partida para reconvertirlas progresivamente, profundizando sus dimensiones y avanzando en un proceso de perfeccionamiento integrado.

Sin embargo, cabe destacar que los docentes también tienen "urgencias". Como bien exponen Alen y Delgadillo (1994), maestros y profesores necesitan resolver situaciones inmediatas y en este sentido es legítimo atender a las demandas, recuperando el aporte de las "buenas recetas". Del mismo modo, en la formación de grado la buena receta no debería estar ausente.

Pero más allá de la urgencia o la indicación inmediata, la receta es "buena" cuando se acompaña del análisis sistemático de la situación que origina la demanda. Llevar al grupo a que reconozca las dimensiones que no aparecieron formuladas en la demanda inicial es un camino útil para estudiar el caso y sus dimensiones que, en un primer momento, no aparecían "visibles". En sí misma, la clarificación de la formulación inicial es ya un proceso de perfeccionamiento, en cuanto representa la ampliación de la mirada, la identificación de la problemática y de las necesidades propias de profundización. Permite, también, integrar el estudio de sus aspectos a la solución de cuestiones que afectan la práctica de los sujetos.

Avanzar en el análisis a partir de la demanda permite reconocer —junto a los docentes— las reales necesidades de perfeccionamiento y formular un proyecto conjunto de desarrollo y crecimiento.

EPÍLOGO: A MODO DE CIERRE Y APERTURA

La reconstrucción de una pedagogía específica para la formación y perfeccionamiento de los docentes, así como el desarrollo de dispositivos y estrategias variadas —las presentadas y muchas más que pueden crearse—, constituyen una efectiva necesidad.

Pero, recorriendo el camino delineado a lo largo de este libro, puede advertirse que esta pedagogía está muy distante de la noción de la formación docente como un mero proceso técnico.

A aquellos que reducen la enseñanza a una mera aplicación de técnicas o paquetes de instrucción, los educadores debieran disuadirlos. La pretendida neutralidad política de la educación de profesorado es ilusoria: la educación de los docentes es intrínsecamente una empresa cultural, política y ética.

El camino es de incertezas. Pero la situación requiere revisar nuestras tradiciones, nuestros compromisos, nuestros supuestos, nuestras acciones: en fin, nuestras prácticas.

Reducir la autonomía docente al mundo de las decisiones del aula sin aquella reflexión, estriba en la autonomía virtual o ilusoria que potencializa lo que habría que cambiar.

La verdadera autonomía supone la construcción colectiva de un nuevo proyecto para su profesión y para la escuela, elaborado por los docentes colegiados y debatido en espacios públicos. Requiere la participación activa de todos y la discusión con la sociedad. Se trata de la concreción de formas de control público democrático en la formulación de alternativas para su formación y para la educación.

Es de esperar que el libro represente una modesta síntesis —siempre inconclusa—, pero ojalá socializada, apropiada e incrementada por todos aquellos que realmente están preocupados por la escuela y por la educación de las nuevas generaciones, en un contexto particularmente difícil.

Ojalá que aquellos que creen que ser docente entraña serios compromisos y responsabilidad social, que quienes perciben que algo está fallando entre la promesa de democratización de la escuela y las prácticas políticas, sociales, institucionales y pedagógicas...

...que no acepten lo habitual como cosa natural...

...que estén dispuestos a cambiar la naturaleza de su contrato con su profesión y con la escuela, dispuestos a renunciar a la protectora práctica normativa, tecnocrática y asimétrica que elimina el encuentro entre sujetos, entre saberes, entre culturas...

...y se animen a exponerse a una práctica de cooperación, de experimentación y de participación política en las decisiones que les atañen...

...ojalá que algunos de ellos encuentren en estas páginas aquella "caja de herramientas" o de preherramientas, presentadas con la vocación de ser útil, pero no neutro.

Tal vez por eso subyace a este texto una extraña utopía, como visión deseable y posible si trabajamos en procesos de construcción colectiva. Así, ella no será sólo una visión sino el más lógico ejercicio de un derecho.

Con esa intención, este cierre es —más que un cierre— un camino siempre abierto...

BIBLIOGRAFÍA

Abraham, A.: *El mundo interior de los enseñantes,* Madrid, Gedisa, 1987.

Aguerrondo, I.: *Re-visión de la escuela actual,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987.

Alen, B. y Delgadillo, C.: *Capacitación docente: Aportes para su didáctica,* Buenos Aires, Tesis-Grupo Editorial Norma, 1994.

Almandoz de Claus, M. R. y Hirschberg de Cigliutti, S.: *La docencia: un trabajo de riesgo,* Colombia, Tesis-Grupo Editorial Norma, 1992.

Alves, N.: "Associados iguais tanto de direito como de fato: a relação teoría-prática em currículo", 1993, mimeo.

Alliaud, A.: *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.

—: "Los maestros y su historia. Apuntes para la reflexión", *Revista Argentina de Educación,* nº 18, 1992.

Apple, M.: *Ideología y currículum,* Madrid, Akal-Universitaria, 1986.

—: *Educación y poder,* Barcelona, Paidós, 1987.

—: *Maestros y textos,* Barcelona, Paidós, 1989.

Ardoino, A.: *El grupo de diagnóstico. Instrumento de formación,* Madrid, Rialp, 1978.

Barco, S.: "La situación del maestro en el régimen burocrático-autoritario", en Rockwell, E. (comp.), *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente,* México, Ed. El Caballito, 1985.

—: "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores", 1994, mimeo.

Batallán, G. y García, F.: "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar,* Buenos Aires, Miño y Dávila/IICE, UBA, 1992.

Batallán, G.: "Hacia una nueva capacitación docente: Los 'talleres' de educadores", entrevista realizada por Educoo, mimeo, 1985.

Beillerot, J.: *Groupe Desgenettes,* París, Payot, 1977.

Bernstein, B.: *Clases, códigos y control. II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas,* Madrid, Akal-Universitaria, 1980.

Beyer, L. y Zeichner, K.: "La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción", en Popkewitz, Th. (comp.), *Formación de profesorado,* Valencia, Universitat de Valencia, 1990.

Bisseret, N.: "A ideologia das aptidãos naturais", en Durand, C., *Educação e hegemonia de classe,* Río de Janeiro, Zahar Editores, 1979.

Bloom, B.: *Taxonomía de los objetivos educacionales,* Buenos Aires, El Ateneo, 1971.

Bourdieu, P.: *El oficio del sociólogo,* Madrid, Siglo XXI, 1975.

—: *Esquisse d'une théorie de la pratique,* Ginebra, Droz, 1972.

— y Passeron, J. C.: *La reproduction,* París, Minuit, 1970. [Trad. cast.: *La reproducción,* Barcelona, Edit. Laia, 1977.]

Braslavsky, C.: "La responsabilidad del Estado y la sociedad en la distribución de saberes a través de la escuela", *Revista Argentina de Educación,* nº 7, 1986.

— y Birgin, A. (comps.): *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

—: *Situación del Magisterio Argentino,* Buenos Aires, FLACSO/UNESCO, 1993.

Britzman, D.: *Student makes student: a critical study of learning to teach,* Nueva York, SUNY Press, 1991.

Candau, V.: *Rumo a uma nova didática,* Petrópolis, Edit. Vozes, 1983.

Carr, W. y Kemmis, S.: *Teoría crítica de la educación,* Barcelona, Martínez Roca, 1988.

Carrizales, C.: "Formación de la experiencia docente", en Díaz Barriga, A. y otros, *Contribuciones para una teoría de la formación docente,* México, Universidad Autónoma de Morelos, 1988.

Clark, Ch. y Peterson, P.: "Procesos de pensamiento de los docentes", en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza III, Profesores y alumnos,* Barcelona, Paidós, 1990.

Chevallard, Y.: *La transposition didactique,* París, Edit. La Pensée Sauvage, 1985.

Davini, M. C.: "Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano", *Revista Argentina de Educación,* nº 15, 1991.

—: "Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones", tesis de doctorado, PUC, Río de Janeiro, 1989.

—: "Producción y reproducción de las formas ideológicas del planeamiento educacional", Universidad de Brasilia, tesis de maestría, 1981.

— y Alliaud, A.: "Los estudiantes como grupo social", IICE/UBA, Informe de Avance, 1994.

Densmore, K.: "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente", en Popkewitz, Th. (comp.), *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica,* Valencia, Universitat de Valencia, 1990.

Díaz Barriga, A.: *Didáctica y currículum,* México, Ediciones Nuevomar, 1984.

—: *Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial,* México, Nueva Imagen, 1994.

—, Carrizales, C. y otros: *Contribuciones para una teoría de la formación docente,* México, Universidad Autónoma de Morelos, 1988.

Eisner, E.: "Los objetivos educativos. ¿Ayuda o estorbo?", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *La enseñanza, su teoría y su práctica,* Madrid, Akal-Universitaria, 1983.

Eltis, K. y Caimers, L.: "Perceived effectiveness of supervisor of the practicum", *The Australian Journal of Teaching Student,* 2 (2), 1982.

Entel, A.: "Escuela y conocimiento", *Cuadernos FLACSO,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.

Ezcurra, A., Krotsch, P. y De Lella, C.: *Formación docente e innovación educativa,* Buenos Aires, Ideas-Aique, 1990.

Ezpeleta, J.: *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina,* Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, 1989.

Feldman, D.: *Currículum, maestros y especialistas,* Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1994.

Fenstermacher, G.: "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos,* Barcelona, Paidós, 1989.

Fernández Enguita, M.: *La cara oculta de la escuela,* Madrid, Siglo XXI, 1990.

—: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro,* Madrid, Morata, 1993.

Ferry, G.: *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica,* México, Paidós, 1990.

Filmus, D. y Braslavsky, C.: "Último año de colegio secundario y discriminación educativa", *Cuadernos FLACSO,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.

Filloux, J.: "Formation des enseignants, dynamique de groupes et changement", *Orientations,* nº 30, 1969.

Flexner, A.: "Is social work a profession?", *Proceedings National Conferences of Charities and Connections,* Nueva York, 1930.

Foucault, M.: "¿Por qué hay que estudiar el poder?", en C. W. Mills y otros, *Materiales de sociología crítica,* Madrid, La Piqueta, 1987.

—: *Vigilar y castigar,* Buenos Aires, Siglo XXI, 1989.

Fridman, M.: "Escuelas revueltas", *Revista Aulas, estrategias educativas,* Año II, nº 5, Paraná, Edisa, 1994.

Frigerio, G., Lanza, H. y otros: "Currículum presente, ciencia moderna ausente. La desinformación en la escuela media", FLACSO/CIID, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

Furlan, A. y Remedi, E.: "Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las prácticas formativas", *Rev. Forum Universitario,* México, STUNAM, nº 10, 1981.

Gimeno Sacristán, J.: "Profesionalización docente y cambio educativo (1988)", en Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

—: *La pedagogía por objetivos,* Madrid, Morata, 1982.

Giroux, H.: *Teoría y resistencia en educación,* México, Siglo XXI, 1992.

—: *Los profesores como intelectuales,* Barcelona, Paidós, 1990.

—: "La formación del Profesorado y la ideología del control social", *Revista de Educación,* nº 284, Madrid, 1987.

— y McLaren, P.: "La educación del Profesorado como Espacio Contrapúblico: Apuntes para una redefinición", en Popkewitz, Th. (comp.), *Formación de profesorado,* Valencia, Universitat de Valencia, 1990.

Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani, E.: *Universidad y profesiones,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989.

Habermas, J.: *Conocimiento e interés,* Buenos Aires, Taurus Humanidades, 1990.

Halperín Donghi, T.: *Historia contemporánea de América Latina,* Buenos Aires, Alianza, 1986.

Huberman, S.: *Cómo aprenden los que enseñan,* Buenos Aires, Aique, 1992.

Johnston, S.: "Experience is the best teacher: or Isn'it?", *Journal of Teacher Education,* vol. 45, nº 3, 1994.

Jones, D.: "La genealogía del profesor urbano", en Ball, S. J. (org.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber,* Madrid, Morata, 1993.

Kemmis, S. y McTaggart, R.: *Cómo planificar la investigación-acción,* Barcelona, Laertes, 1992.

Kemmis, S.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción,* Madrid, Morata, 1988.

Korn, A.: *Influencias filosóficas en la evolución nacional,* Buenos Aires, Solar, 1980.

Lapassade, G.: *Grupos, organizaciones e instituciones,* Barcelona, Gedisa, 1977.

Le Boterf, G.: *La investigación participativa como un proceso de educación crítica,* UNESCO, 1979.

Libaneo, J. C.: "Saber ser, saber fazer: o conteúdo del saber pedagógico", *Revista Ande,* nº 4, 1984.

Liston, P. y Zeichner, K.: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización,* Madrid, Morata, 1993.

Mager, R.: *La confección de objetivos para la enseñanza,* Ministerio de Educación, MINED, 1970.

Martínez, D.: "El sector docente", Documento interno de Proyecto CONICET, Buenos Aires, 1985.

McLaren, P.: *Rituais na escola,* Petrópolis, Edit. Vozes, 1992.

Mead, M.: *Culture and Commitment: a study of the generation gap,* Nueva York, The American Museum of Natural History, 1970.

Mello, G. N.: *Magisterio de 1 grau: da competencia técnica ao compromiso político,* San Pablo, Cortez Edit., 1982.

—: "Escolas eficazes: um tema revisitado", Instituto de Pesquiza Económica Aplicada, 1993.

Mendizábal, N. y Neffa, J.: "Condiciones de trabajo y salud", Informe de Investigación, 1994, mimeo.

Morgade, Graciela: "El determinante de género en el Trabajo docente de la Escuela Primaria", *Cuadernos de Investigación,* nº 12, Miño y Dávila, IICE/UBA, 1992.

Narodowsky, M. y Narodowsky, P.: *La crisis laboral docente,* Buenos Aires, CEAL, 1987.

Nicoletti, M.: "Tendencias pedagógicas na prática dos professores", tesis de doctorado, PUC, Río de Janeiro, 1983.

Nosella, Paolo: "O compromiso político como horizonte da competência técnica", *Revista Educação e Sociedade,* nº 14, San Pablo, 1983.

Núñez, I. y Vera Godoy, R.: "Elementos para repensar el cambio en el sistema educativo en un proceso de democratización", *Revista Argentina de Educación,* nº 5, 1984.

O'Donnell, G.: *Modernización y autoritarismo,* Buenos Aires, Paidós, 1972.

Onetto, F.: "Entre la identidad y el cambio", en Antraygues, N.; Lombardi, G. y Onetto, F., *Una transformación posible: El perfeccionamiento docente,* Colombia, Tesis-Grupo Editorial Norma, 1992.

Palmer, S.: "Community, conflict and ways of knowing", *Change, 19,* 1987.

Paviglianitti, N.: *Neoconservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina de los 90,* Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.

Percia, M.: *Notas para pensar lo grupal,* Buenos Aires, Lugar Editorial, 1991.

Pinkasz, D.: "Orígenes del Profesorado Secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos", en Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.), *Formación de profesores,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

Popham, W.J. y Baker, E.: *El maestro y la enseñanza escolar,* Buenos Aires, Paidós, 1972.

Popkewitz, Thomas (comp.): *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica,* Valencia, Universitat de Valencia, 1990.

Postic, M.: *La relation éducative,* París, PUF, 1979.

Puiggrós, A.: *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino,* Buenos Aires, Galerna, 1990.

Rockwell, E.: *Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México,* México, DIE, 1981.

Róvere, M.: *Planificación estratégica de recursos humanos en salud,* Organización Panamericana de la Salud (OPS), Washington, 1993.

Rubin, L.: "The thinking teacher: Cultivating pedagogical Intelligence", *Journal of Teacher Education,* vol. 31/34, noviembre de 1989.

Saleme, M.; Batallán, G. y García, F.: "Informe. Encuentro de responsables de proyectos. Red Latinoamericana de Investigaciones cualitativas de la realidad escolar", FLACSO/CIEP, Montevideo, 1985, mimeo.

Saviani, D.: "Escuela y democracia o la Teoría de la curvatura de la vara", *Revista Argentina de Educación,* nº 8, 1987.

Schön, D.: *La formación de profesionales reflexivos,* Barcelona, Paidós, 1992.

Senge, P.: *La quinta disciplina,* Barcelona, Granica, 1991.

Stenhouse, L.: *La investigación como base de la enseñanza,* Madrid, Morata, 1987.

—: *Investigación y desarrollo del curriculum,* Madrid, Morata, 1987.

Suárez, D.: "El currículum en acción. Programa de investigaciones sobre la formación docente", IICE/UBA, 1994, mimeo.

Taba, H.: *Elaboración del currículo,* Buenos Aires, Troquel, 1974.

Tedesco, J. C.: *El desafío educativo. Calidad y democracia,* Buenos Aires, Gel, 1987.

Tenti, E.: "El Oficio del maestro. Contradicciones iniciales", en Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

Terhart, E.: "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?", *Revista de Educación,* nº 284, Madrid, 1987.

Testa, M.: "Pensamiento estratégico y lógica de programación", Organización Panamericana de la Salud (OPS), Argentina, nº 11, 1989.

Tyler, R.: *Principios básicos para la elaboración del currículo,* Buenos Aires, Troquel, 1970.

Varela, J. y Ortega, F.: *El aprendiz de maestro,* Madrid, MEC, 1984.

Vera Godoy, R.: "Políticas de perfeccionamiento docente. El debate subyacente", Santiago, Chile, 1990, mimeo.

—: "Orientaciones básicas de los Talleres de Educadores", Santiago, Chile, 1985, mimeo.

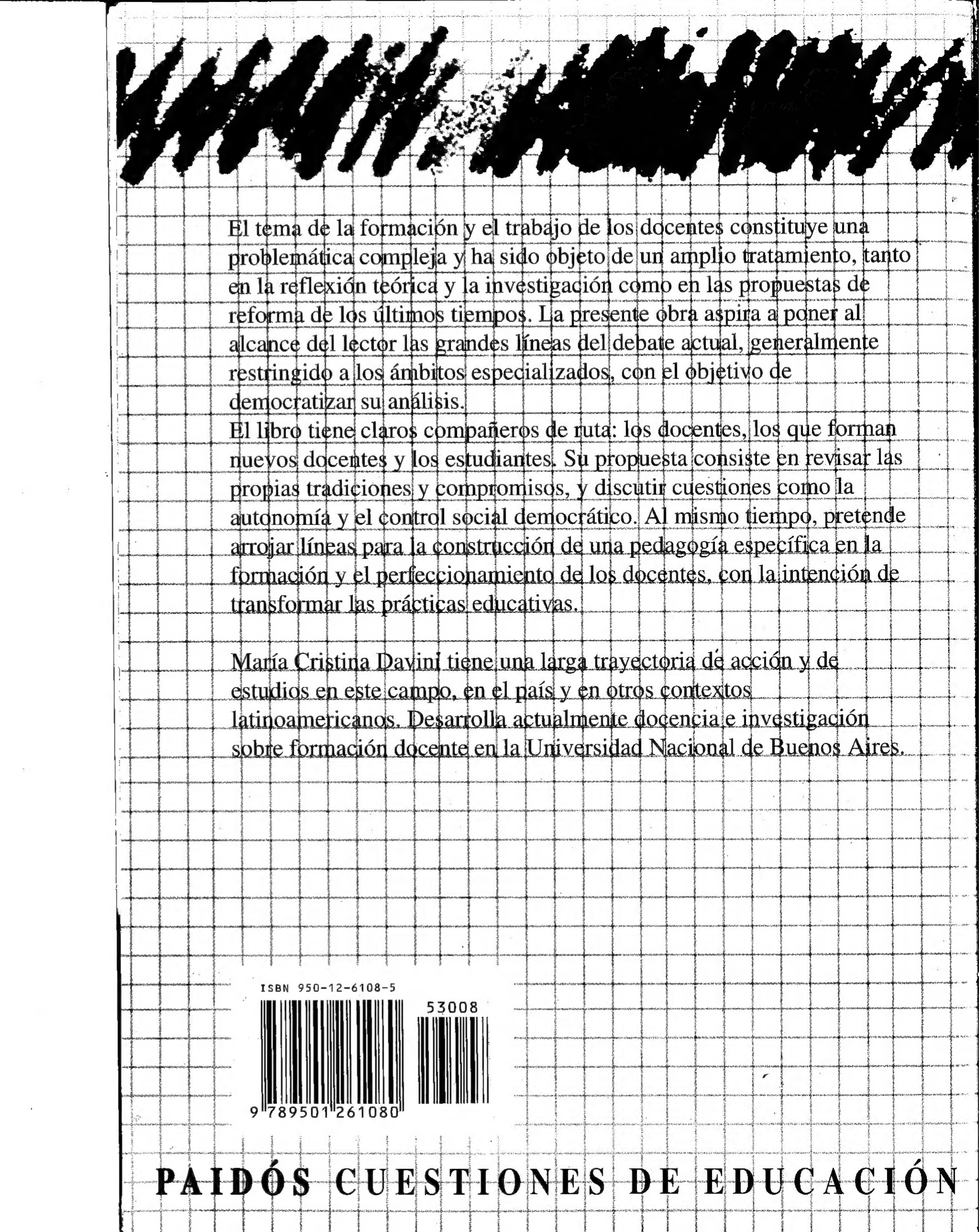
Vior, S. y Davini, M. C.: "La condición del profesor universitario en América latina", 1986, mimeo.

Zeichner, K. y Tabachnick, R.: "Are the deffects of the university teacher education washed out by school experience?", *Journal Teacher Education,* vol. 32, nº 3, 1981.

Biblioteca de CUESTIONES DE EDUCACIÓN

Dirigida por María Carmen Delgadillo
y Beatriz Alen

7. M. Rojo y P. Somoza - *Para escribirte mejor. Textos, pretextos, contextos*
8. M. C. Davini - *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*
9. O. Devries - *Salud y educación. Sida en una escuela*
10. E. Litwin (comp.) - *Tecnología educativa*
11. M. A. Lus - *De la integración escolar a la escuela integradora*
12. Grupo SIMA. M. Marucco y G. Golzman (coords.) - *"Maestra, ¿usted... de qué trabaja?"*
13. A. de Camilloni y otras - *Corrientes didácticas contemporáneas*
14. S. Alderoqui (comp.) - *Museos y escuelas*
15. C. A. Cullen - *Crítica de las razones de educar*
16. G. Diker y F. Terigi - *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*
17. S. Nicastro - *La historia institucional en la escuela*
18. J. Akoschky y otras - *Artes y escuela*
21. L. Fernández - *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas Teóricas*
22. L. Fernández - *El análisis de lo institucional en la escuela.* Obra completa (4 volúmenes)
23. E. Dabas - *Redes sociales, familias y escuela*
25. S. Calvo y otros (comps.) - *Retratos de familia en la escuela*
26. B. Fainholc - *La interactividad en la educación a distancia*
27. S. Duschatzky - *La escuela como frontera*
28. A. Padovani - *Contar cuentos*
29. M. Krichesky - *Proyectos de orientación y tutoría*
30. A. Malajovich - *Recorridos didácticos en la educación inicial*
31. M. I. Bringiotti - *La escuela ante los niños maltratados*
32. M. Libedinsky - *La innovación didáctica*
33. R. Morduchowic - *A mí la tele me enseña muchas cosas*
34. M. Rojo - *Proyectos integrados en la E.G.B.*
35. P. Pineau; I, Dussel y M. Caruso - *La escuela como máquina de educar*



El tema de la formación y el trabajo de los docentes constituye una problemática compleja y ha sido objeto de un amplio tratamiento, tanto en la reflexión teórica y la investigación como en las propuestas de reforma de los últimos tiempos. La presente obra aspira a poner al alcance del lector las grandes líneas del debate actual, generalmente restringido a los ámbitos especializados, con el objetivo de democratizar su análisis.

El libro tiene claros compañeros de ruta: los docentes, los que forman nuevos docentes y los estudiantes. Su propuesta consiste en revisar las propias tradiciones y compromisos, y discutir cuestiones como la autonomía y el control social democrático. Al mismo tiempo, pretende arrojar líneas para la construcción de una pedagogía específica en la formación y el perfeccionamiento de los docentes, con la intención de transformar las prácticas educativas.

María Cristina Davini tiene una larga trayectoria de acción y de estudios en este campo, en el país y en otros contextos latinoamericanos. Desarrolla actualmente docencia e investigación sobre formación docente en la Universidad Nacional de Buenos Aires.

ISBN 950-12-6108-5
53008
9 789501 261080

PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN